



Proyecto de Innovación
Convocatoria 2018/2019

Nº de proyecto: 205

Título del proyecto: Diseño de un modelo didáctico para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de las representaciones de los estudiantes

Nombre del responsable del proyecto: Aurora Rivière Gómez

Centro: Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado

Departamento: Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas

ÍNDICE

1. Objetivos propuestos en la presentación del proyecto	3
2. Objetivos alcanzados	4
3. Metodología empleada en el proyecto	6
4. Desarrollo de las actividades	8
5. Recursos humanos	6
6. Anexos	9

Objetivos propuestos en la presentación del proyecto

El objetivo principal del proyecto consistía en diseñar un modelo didáctico para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales -fundamentalmente de la Historia y de la Historia del Arte- que partiera de las representaciones “comunes” de los estudiantes, con el propósito de someterlas a análisis y confrontarlas con otro tipo de representaciones y relatos. Este punto de partida asumía que la escritura de la historia es una representación de la realidad y que existen diferentes representaciones de la historia. Integraba, por tanto, planteamientos surgidos tras el giro lingüístico de la filosofía en relación con la historia y las nuevas corrientes historiográficas a que diera lugar. La finalidad que se perseguía nacía de una triple consideración: por un lado, de la necesidad de *iniciar la estrategia de enseñanza-aprendizaje partiendo de los propios estudiantes*, como lugar desde el que propiciar el proceso de aprendizaje; por otra parte, del interés por incorporar en el proceso de enseñanza y aprendizaje *nuevas perspectivas y temáticas* aportadas por la historiografía en las últimas décadas, ausentes por completo en la enseñanza escolar a la que se van a dedicar los estudiantes de la Facultad de Educación (a los que en mayor medida iba dirigido el proyecto) en su ejercicio profesional; finalmente, de la necesidad de plantear estrategias orientadas a desarrollar *competencias de pensamiento crítico e histórico* en los estudiantes que les faciliten el ejercicio de una ciudadanía crítica, consciente e informada.

El cumplimiento de este objetivo precisaba del logro de una serie de objetivos intermedios:

- Seleccionar los temas en torno a los que aplicar el modelo didáctico.
- Seleccionar fuentes históricas, producciones artísticas y materiales diversos que posibilitaran el análisis y la puesta en cuestión de las representaciones comunes en torno a los temas seleccionados y facilitasen su confrontación con otros relatos y su inclusión en marcos explicativos diversos y complejos.
- Crear materiales originales, que facilitasen el análisis de las representaciones comunes y su confrontación con otras maneras de representar acontecimientos o procesos.
- Elaborar las preguntas guía en torno a las fuentes seleccionadas que sirvieran de orientación para la conducción dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

-Elaborar cuestionarios que permitieran la detección de las representaciones “comunes” en torno a los temas seleccionados y analizar sus resultados.

Por último, se contemplaron también como objetivos del proyecto:

-Divulgar el proyecto a través de las e-prints de la UCM, mostrando los recursos que se seleccionaran o elaborasen para hacer accesibles los materiales tanto al profesorado como al alumnado.

-Divulgar el proyecto en redes sociales y en distintas plataformas (researchgate.net, academia.edu, digital.csic, etc...)

-Aplicar el modelo diseñado con grupos de estudiantes y validar sus resultados.

-Difundir el modelo a través de artículos, conferencias, comunicaciones y/o ponencias en congresos, etc...

Objetivos alcanzados

Durante el curso 2018/2019 se diseñó el modelo didáctico y se aplicó en relación a una serie de ejemplos seleccionados en aulas de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, de la Facultad de Letras de la Universidad de Castilla La Mancha y de la Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid. Así mismo, se analizaron los resultados de su implementación y se llevaron a cabo diversas actividades relacionadas con su difusión.

Los resultados obtenidos validan el modelo diseñado, del que caben destacar algunas fortalezas:

-En relación con la comprensión de la naturaleza epistemológica del conocimiento histórico y de su carácter representativo y complejo, al mostrarles diferentes formas de significar acontecimientos y procesos que pueden confrontar con sus propias representaciones.

-En relación con la transposición didáctica, ya que el análisis de las representaciones permite la inclusión de perspectivas y temáticas aportadas por las nuevas corrientes historiográficas que han venido de la mano de los giros cultural y lingüístico y de las corrientes postestructuralistas en las cinco últimas décadas, ausentes por completo de los textos escolares.

-En relación con la adquisición de competencias de pensamiento crítico e histórico que conlleva el análisis de las representaciones, de sus apropiaciones y usos sociales y de sus transformaciones en el tiempo, lo mismo que el trabajo directo con fuentes y materiales históricos contradictorios y diversos.

-En relación con la motivación del alumnado, al partir de sus propias representaciones y al seleccionar temáticas que les conducen a reflexiones que conectan con su presente, con situaciones conocidas y vivencias cotidianas. Este aumento de interés por parte del alumnado ha sido un factor esencial para incrementar la eficacia del modelo propuesto.

-En relación con la formación social y ciudadana de los/las estudiantes, a los/las que se invita -por medio de preguntas guía- a la reflexión y al debate argumentado a partir de los indicios que se les presentan, sobre temas de gran relevancia en las sociedades pasadas y también presentes.

La valoración que hicieron los estudiantes de los ejemplos que se trabajaron, que fueron positivas, muy positivas o excelentes en un 79% de los encuestados, validan así mismo la eficacia y, por tanto, el interés del modelo didáctico.

Metodología empleada en el proyecto

El proyecto se ha llevado a cabo entre todos los miembros del grupo, siguiendo por tanto una metodología activa y participativa en todas sus fases. El trabajo se llevó a cabo en 4 fases diferenciadas:

-1ª fase: diseño del modelo didáctico, de la fundamentación teórica del modelo y del establecimiento de su estructura.

-2ª fase: desarrollo del modelo a través de ejemplos concretos. Trabajo de campo de búsqueda y selección de fuentes históricas (documentales, iconográficas, materiales, etc...) en relación a cada ejemplo. Diseño y creación de los itinerarios didácticos a través de preguntas guía.

-3ª fase: implementación, análisis y valoración de los resultados

-4ª fase: difusión

Desarrollo de las actividades

Las actividades realizadas en cada una de estas fases se exponen a continuación:

1ª Fase: DISEÑO

Durante esta primera fase, desarrollada durante los meses de julio, septiembre y octubre de 2018, se llevó a cabo el diseño del modelo didáctico. El modelo planteado supone la transposición didáctica de la historiografía académica de las últimas décadas, con el objetivo de proporcionar a los futuros docentes -tanto del master en Formación del Profesorado como de los grados en Magisterio o de las distintas materias que conforman el área de las Ciencias Sociales- nuevas perspectivas y enfoques desde los que plantear la enseñanza. La idea de la transposición didáctica de la historiografía reciente que ha guiado estas propuestas se planteó ante la ausencia en los manuales escolares de las nuevas perspectivas de aproximación y análisis del pasado, y la persistencia de planteamientos ya superados tanto desde el punto de vista epistemológico como metodológico o temático.

Para llevar a cabo esta transposición, se establecieron 8 premisas, en torno a las que articular los ejemplos didácticos que iban a desarrollarse e implementarse posteriormente en el aula.

- 1.El hilo de conexión entre el pasado y el presente como característica epistemológica de la Historia y como estrategia didáctica*
- 2.La problematización de los contenidos como método didáctico*
- 3.Las representaciones hegemónicas como punto de partida del trabajo en el aula*
- 4.La pregunta como eje de la dinámica de trabajo*
- 5.La creación de conflictos cognitivos para la generación de conocimiento*
- 6.La inclusión de la historiografía para el análisis de las representaciones*
- 7.Las fuentes históricas ocupando el lugar central para la enseñanza y aprendizaje de la Historia*
- 8.Los conceptos históricos conformando el núcleo de las propuestas didácticas*

Estas premisas las articulamos en la siguiente representación gráfica:



Elaboración propia

A través de estas premisas que han servido de guía a nuestro modelo planteábamos trabajar tres ejes diferentes e interrelacionados:

-El primero, hace referencia *al conocimiento histórico y a la consideración epistemológica de la Historia y de la Historia del Arte*, que son las asignaturas en las que se han centrado nuestras propuestas. Se refiere a la toma en consideración de la naturaleza representativa tanto de la Historia como de los materiales históricos, de las fuentes, y por lo tanto a la pérdida de consideración de ambas como referencias objetivas de verdad y a su apreciación, en cambio, como representaciones que precisan de análisis específicos tanto de la realidad desde la que se interpretan, como de la pasada a la que hacen referencia.

-*En relación con los procedimientos* se trataba de poner a los estudiantes en contacto directo con las fuentes, con en el análisis y crítica fontal, tal como hacen los historiadores, en lugar de dotarles de respuestas ya elaboradas. Ello requería una selección precisa de fuentes para cada ejemplo que se pusiera en práctica, relacionadas con las cuestiones concretas que se trataban de plantear.

-*En relación con la formación cívica y ciudadana*, seleccionando ejemplos que permitieran a los estudiantes reflexionar y conectar con cuestiones que les condujeran a un mejor conocimiento del presente y al desarrollo de un

pensamiento crítico que pudiera servirles de guía en su práctica como ciudadanos reflexivos y conscientes.

2ª Fase: DESARROLLO

En la segunda fase, abordada durante los meses de octubre y noviembre de 2018, se llevó a cabo el desarrollo del modelo. Para ello, los integrantes del equipo llevaron a cabo las siguientes actividades:

1.*Selección de temas.* Se determinó la línea temática que iba a seguirse y se eligieron los ejemplos concretos con los que se iba a poner en práctica el modelo. Considerando su oportunidad social en entornos multiculturales y su interés para una formación ciudadana, se determinó centrarnos en cuestiones relacionadas con la identidad y alteridad. En relación a este tema, se seleccionaron cinco ejemplos concretos para aplicar el modelo:

- El concepto de España
- La construcción de la identidad y la alteridad: el ejemplo de Roma y los bárbaros
- El descubrimiento de Abya Yala y la invención de América
- El colonialismo y los colonizados
- Los totalitarismos de los años 30

2.*Selección de fuentes.* Se llevó a cabo el trabajo de selección de fuentes y materiales que permitieran trabajar los temas seleccionados siguiendo las pautas establecidas con las 8 premisas, todos ellos referidos a cuestiones de identidad y alteridad.

3.*Determinación de preguntas y cuestiones* a plantear en relación a los materiales seleccionados. Se elaboraron preguntas guía, que pudieran servir para la conducción dinámica de la práctica docente y que pudieran ir orientando las reflexiones y debates de los estudiantes.

En el epígrafe dedicado a los ANEXOS mostramos la selección de fuentes y de preguntas guía de alguno de los ejemplos desarrollados.

3ª Fase: IMPLEMENTACIÓN/VALORACIÓN

La tercera fase, abordada desde mediados de noviembre de 2018 hasta la finalización del segundo cuatrimestre del curso 2018-2019, se llevó a cabo la implementación del modelo didáctico y la valoración de los resultados.

1.*Implementación*: se llevó a cabo en las siguientes aulas:

-Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, en las asignaturas de:

.Didáctica de la Historia del Master en Formación del Profesorado de la especialidad de Geografía, Historia e Historia del Arte (70 estudiantes)

.Fundamentos y didáctica de la Historia del grado de Magisterio en Educación Primaria (48 estudiantes)

.Didáctica de las Ciencias Sociales del grado de Pedagogía (68 estudiantes)

-Facultad de Letras, Universidad de Castilla la Mancha

.Historia contemporánea del grado en Historia (50 estudiantes)

- Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid

.Historia moderna de España del doble grado en periodismo y humanidades (56 estudiantes)

2.*Valoración de resultados*: análisis de los resultados conseguidos tras implementar el modelo, y valoración de los aspectos en los que se detectó una mayor dificultad, a través de cuestionarios pasados en los diferentes grupos. Los resultados positivos, muy positivos o excelentes que fueron obtenidos quedan avalados por el alumnado de las diferentes asignaturas en las que se aplicó el modelo, según atestiguan estos cuestionarios.

4ª Fase: DIFUSIÓN

A la vez que se iban realizando las actividades descritas, se llevaban a cabo tareas de difusión del proyecto en congresos, seminarios, cursos y escritos, entre los que queremos destacar:

-Ponencia de Andrea María Ordóñez Cuevas y Nicolás Pozo Serrano *El cine como fuente de representaciones sociales de “El descubrimiento de América”*, enviada al evento [III CONGRESO NACIONAL LA HISTORIA MODERNA Y LA ENSEÑANZA SECUNDARIA](#) celebrado en Granada los días 28,29 y 30 de marzo de 2018, en la que se presentó el modelo didáctico diseñado utilizando como principal recurso el cine aplicado al tema del “descubrimiento de América”, uno de los ejemplos seleccionados.

-Actividad realizada en el marco de la XVIII Semana de la Ciencia e Innovación organizada por la Comunidad Autónoma de Madrid, coordinada por Aurora Rivière con la colaboración de Andrea Castro, Andrea María Ordóñez y Nicolás Pozo: *Las representaciones de la Historia ocultas tras los monumentos*. Celebrada el día 11 de noviembre de 2018.

<https://www.madrimasd.org/semanacienciaeinnovacion/actividad/las-representaciones-de-la-historia-ocultas-tras-los-monumentos>

-Organización del seminario *La enseñanza de la Historia desde la perspectiva de la representación*, celebrado en el Instituto de Historia del CSIC los días 18, 19 y 20 de febrero de 2019, en el que se dio a conocer el modelo de reforma diseñado y se presentaron los distintos ejemplos de aplicación.

-Elaboración del libro *Renovar la enseñanza de la Historia*, coordinado por Aurora Rivière, responsable del proyecto, con un prólogo realizado por el profesor Juan Sisinio Pérez Garzón y la siguiente estructura:

PRÓLOGO

Juan Sisinio Pérez Garzón

INTRODUCCIÓN

Hacia una enseñanza de la Historia renovada. Propuesta de trabajo con adolescentes y jóvenes desde la perspectiva de la representación.

Aurora Rivière

EJEMPLOS DIDÁCTICOS

Didáctica del concepto de España

Andrea María Ordóñez Cuevas

Representaciones de la identidad y la alteridad: el ejemplo de Roma y los bárbaros

Luis Vallejo Casillas

La llegada europea a Abya-Yala y la invención de América. Una propuesta didáctica a partir de las representaciones del descubrimiento y la conquista de América,

Nicolás Pozo Serrano

Actualmente, se está avanzando en la negociación con la editorial que se encargará de la publicación del texto ya finalizado. Se prevé que esta publicación salga a la luz en un breve plazo de tiempo. La publicación se dará a conocer a través de distintas plataformas virtuales (academia.edu y research.gate)

Recursos humanos

Han participado en el proyecto los siguientes profesores:

Dra. Aurora Rivière Gómez

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas

Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado

Universidad Complutense de Madrid

D^a. Irene Laviña Pérez

Departamento de Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas

Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado

Universidad Complutense de Madrid

Dr. Carlos Martínez Valle

Departamento de Estudios Educativos

Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado

Universidad Complutense de Madrid

Dra. Ascensión Martínez Riaza

Departamento de Historia de América y Medieval y Ciencias Historiográficas

Facultad de Geografía e Historia

Universidad Complutense de Madrid

Dr. Juan Sisinio Pérez Garzón

Departamento de Historia

Facultad de Letras

Universidad de Castilla La Mancha

Dra. Laura Branciforte Mazzola

Departamento de Humanidades, Historia, Geografía y Arte

Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación

Universidad Carlos III de Madrid

Dr. Jesús Carrillo Castillo

Departamento de Historia y Teoría del Arte

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Autónoma de Madrid

Dra. Gloria Mora Rodríguez

Departamento de Historia Antigua, Medieval, Paleografía y Diplomática

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Autónoma de Madrid

Dr. Juan José Díaz Matarranz

Departamento de Geología, Geografía y medioambiente

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Alcalá de Henares

Andrea María Ordóñez Cuevas

Doctoranda UAM

Profesora de Educación Secundaria y Bachillerato

Andrea Castro Soto

Doctoranda UCM

Nicolás Pozo Serrano

Alumno master en Formación del Profesorado

Luis Vallejo Casillas

Doctorando UCM

ANEXOS

Se adjuntan dos de las propuestas desarrolladas:

Propuesta didáctica

Luis Vallejo Casillas

Fuentes:



Fuente: Arriba a la derecha, [Fotografía de Autor Desconocido]. (2015). Spartacus Fandom Wiki. Spartacus Fandom Wiki. Recuperado de: <https://spartacus.fandom.com/wiki/Saxa?file=Saxa>

Arriba a la izquierda, [Fotografía de Dino de Laurentis]. (1982). Corbis Historical. Universal Pictures. Sunset Boulevard. Recuperado de: <https://www.gettyimages.es/detail/fotograf%C3%ADa-de-noticias/austrian-born-american-actor-arnold-fotograf%C3%ADa-de-noticias/607435522>

Arriba a la izquierda Saxa, guerrera germánica que aparece en la tercera temporada de la serie *Espartacus: Guerra de los condenados* (2013). A la derecha *Conan “El Bárbaro”*, interpretado por Arnold Schwarzenegger en la película homónima de 1982.

“Apenas transcurrido un siglo desde que se estableciesen en sus territorios recién conquistados las naciones bárbaras, casi todos los efectos del conocimiento y la civilización que habían extendido por Europa los romanos ya habían desaparecido. No fueron descuidadas o perdidas solo las artes de la elegancia, ministras de la molice y por ella sostenidas, sino muchas de esas artes prácticas sin las cuales la vida difícilmente puede considerarse llevadera” (Robertson, 1769)

“La decadencia de Roma fue la consecuencia natural e inevitable de su desmesurada grandeza. La prosperidad sufrió ante el principio de decadencia; las causas de la destrucción se multiplicaron al ampliarse la conquista y, tan pronto como el tiempo o el azar hubieron eliminado los apoyos artificiales, el extraordinario tejido cedió a la presión de su propio peso. La historia de su ruina es simple y obvia, y en vez de preguntarnos por qué fue destruido el Imperio romano, deberíamos más bien sorprendernos de que perdurará tanto tiempo.” (Gibbon, 1776)

Datos de interés para el docente:

El mundo occidental es heredero directo de la cultura grecolatina y, por tanto, es lógico que nuestra cultura y muchas de nuestras imágenes histórico-culturales vengan de este mundo. En la Grecia clásica, que tanto influye en los romanos, surge el término bárbaro que en un inicio alude al habla de los pueblos de lengua no griega. Sin embargo, tras las Guerras Médicas vemos como dicho vocablo adquiere multitud de matices negativos. Los romanos quedan bastante impresionados con la civilización griega y deciden asimilar parte de su cultura y con ella el concepto de bárbaro.

El Imperio Romano no solo era una unidad político-administrativa de gran extensión, también tenía todo un sistema de pensamiento que imponía allí donde iba. El concepto de *Civilitas*, el cual estuvo complementado por el de *Romanitas* en torno al siglo III d.C., era el sistema de valores y creencias que definían al romano (Hallsall, 2005). El aceptar la *civilitas* era el único requisito para ser considerado un romano de derecho, al menos a partir del 212 d.C. momento en el cual Caracalla extiende la ciudadanía romana a todo aquel habitante del Imperio sin distinción de origen provincial. Durante la República y parte del Imperio, más o menos hasta la segunda mitad del siglo III y durante el siglo IV y en adelante, ser romano era algo ambicionado por aquellos que eran *peregrini* o no *cives*. Ser ciudadano romano significaba tener toda una serie de ventajas legales muy superiores a no serlo y por ello la adquisición de la ciudadanía romana era muy deseable (Bravo, 1999)

Si, por un lado, hay un grupo que se define a través de estos conceptos que acepta y está inserto en todo ese sistema, en el lado opuesto hay un “otro” que no encaja bajo ese sistema. Ese grupo son los bárbaros, considerados enemigos del Imperio a lo largo de su historia.

La persona que vive fuera del Imperio no es romana. Tampoco lo son aquellos que son diferente o que tiene otros modos de vida y no están sometido al poder romano (Hallsall, 2012). ¿Pero cuáles eran esas señas de la identidad romana a la que se refería la *civilitas*? La respuesta para griegos y romanos está en diversas virtudes

como la moderación y el punto intermedio en el control de las pasiones, como dicta la filosofía estoica. La *Civilitas-Romanitas* se puede definir de la siguiente manera: es el sometimiento a las leyes dadas por la comunidad para la convivencia del grupo y lo que se deriva de esto; la forma de vestir, que va en segundo grado, la virtud, la clemencia, la justicia, la humanidad, sabiduría y la templanza son conceptos propios del romano. El ideal que se crea trasciende a todos los niveles de la vida. Es un mecanismo de cohesión social y de reafirmación del yo comunitario (Heather, 2006).

En época de crisis van a ser los culpables de los males romanos, aunque no tengan nada que ver con ellos. Situación parecida a la que experimentarían los judíos durante la Edad Media. Aquellos que vivían en los márgenes occidentales del Imperio servían de chivo expiatorio ante los problemas. Podríamos decir que tenían una función instrumental. Ejemplo de esto es el tratamiento que se da a los godos, quienes durante gran parte del siglo IV d.C. serán considerados el bárbaro por antonomasia, hasta que los hunos recojan el testigo de ese dudoso honor. Estos ejemplos muestran cómo el poder hacía un uso interesado del otro. Un uso político que permitía enmascarar sus fracasos o unir a los habitantes del Imperio contra un enemigo común apartando la atención de los verdaderos problemas (Guzmán, 2005).

Propósito didáctico:

Los fotogramas de Saxa y Conan que se presentan pueden ser de utilidad en la fase de detección de ideas previas para saber si las imágenes de los estudiantes sobre los bárbaros se corresponden con las representaciones sociales comunes u ordinarias a las que se hace referencia desde la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1979) y para centrar el punto de partida de la dinámica didáctica en una zona de confort y de proximidad.

Los textos de Robertson y Gibbon, ambos del último tercio del siglo XVIII, nos muestran la representación que acabará convirtiéndose en hegemónica durante el siglo XIX, en la que se contraponen el concepto de bárbaro con el de civilización, que se muestra representaba -según los autores- en la Roma que sucumbía exhausta bajo su presión. Ambos textos nos pueden servir para analizar esa contraposición de conceptos que forma parte de la representación más popularizada.

Tanto las imágenes como los textos, nos permitirán sentar la base de que el tema se va a centrar en torno al concepto de alteridad y de percepción de la identidad.

Podremos trasladar esta reflexión al mundo actual incitando a considerar quién es el “otro” para “nosotros” y cuál es su tratamiento en la actualidad.

Preguntas guía:

Antes de proyectar las imágenes que se han mostrado más arriba, sería conveniente formular una serie de preguntas con el objeto de identificar qué es lo que los estudiantes entienden cuando se les habla de los bárbaros.

¿Sabéis que es un bárbaro? ¿Podríais definirlo? ¿Cómo lo caracterizaríais?

¿Conocéis el nombre de algún bárbaro famoso? ¿Por qué es conocido?

¿Qué significa bárbaro? ¿Conocéis su etimología?

A partir de las respuestas podrían extraerse unas conclusiones generales, elaboradas en conjunto, y podría establecerse la comparación entre las representaciones que nos han ido ofreciendo con las imágenes propagadas por el cine de Saxa y Conan para detectar las coincidencias.

Los textos de Robertson y Gibbon pueden servirnos para ver cómo se establece la contraposición entre los conceptos de bárbaro y civilización, una oposición que, partiendo de ambos autores, va a ser profusamente expandida a través de la historiografía decimonónica. Mientras que a Roma se le otorga la etiqueta de la civilización, el concepto de bárbaro se identifica con la desaparición “de todo efecto de conocimiento” (Robertson). Podrían plantearse cuestiones como las siguientes;

¿Qué consecuencia trae la formación de nuevos marcos políticos por parte de los bárbaros según el texto de Robertson?

¿Con qué se está identificando a los romanos?

¿Con qué se está identificando a los bárbaros?

Según el texto ¿Qué es ser civilizado?

Según el texto de Gibbon ¿Fue destruido el Imperio Romano en el 476 d.C.?

Finalmente, podría inducirse a una reflexión de actualidad, planteando preguntas sobre lo que entendemos por “nosotros”, sobre quién serían hoy “los otros”, sobre nuestras formas de referirnos a ellos y sobre las oposiciones que construimos para diferenciarnos.

Fuentes:

“Las costumbres de los germanos son muy diferentes (de las celtas). Pues ni tienen druidas que hagan oficio de sacerdotes, ni se curan de sacrificios. Sus dioses son solos aquellos -que ven con los ojos y cuya beneficencia experimentan sensiblemente, como el sol, el fuego y la luna; de los demás ni aun noticia tienen. Toda la vida gastan en caza y en ejercicios de la milicia. Desde niños se acostumbran al trabajo y al sufrimiento. Los que por más tiempo permanecen castos se llevan la palma entre los suyos. Creen que así se medra en estatura, fuerzas y bríos. (...). “(Cesar, B.G., VI, 21).

“No se dedican a la agricultura, y la mayor parte de su vianda se reduce a leche, queso y carne. Ninguno tiene posesión ni heredad fija; sino que los alcaldes y regidores cada año señalan a cada familia y parentela que hacen un cuerpo tantas yugadas en tal término, según les parece, y el año siguiente los obligan a mudarse a otro sitio. Para esto alegan muchas razones: no sea que encariñados al territorio, dejen la milicia por la labranza; que traten de ampliar sus linderos, y los más poderosos echen a los más débiles de su pertenencia; que fabriquen casas demasiado cómodas para repararse contra los fríos y calores; que se introduzca el apego al dinero, semillero de rencillas y discordias; en fin, para que la gente menuda esté contenta con su suerte, viéndose igualada en bienes con la más granada”. (Cesar, B.G., VI, 22).

Datos de interés para el docente:

Estos textos son de Julio César, 100 a.C.-44 a.C., es importante porque va a ser una referencia para los autores posteriores (Ames, 2003-2004). Son fragmentos de la *Guerra de las Galias*, obra escrita a partir de la participación de César en el sometimiento de los galos al poder romano. El inicio de estos conflictos se da cuando los propios galos acuden a Roma para pedir ayuda contra los cimbrios y teutones, pueblos germánicos, que estaban apareciendo en sus fronteras. César acude a la llamada de los galos con el ejército romano dispuesto a hacer frente a los germanos.

El contacto de Roma con los pueblos celtas ya tenía cierto recorrido cuando se decide a tomar cartas en los asuntos de estos pueblos. Son pueblos celtas los que saquean la ciudad eterna por primera vez en hacia el 390 a.C.

Muchos de los autores que hablan sobre los pueblos del *limes* nunca tienen contacto directo con ellos. Son las noticias de viajeros y de soldados las fuentes en las que basan sus disertaciones. César es diferente en este sentido pues él si conoce de primera mano a los pueblos germánicos contra los que lucha y sobre los que escribe posteriormente.

Este texto es perfecto para ver la contraposición bárbaro-romano. César está comparando a los germanos con los romanos a través de sus costumbres. Los rasgos que señala César como más destacados son los siguientes: como no se dedican a la agricultura, su dieta es leche, carne y queso, no tienen posesiones y son casi nómadas. Un romano es ante todo un poseedor de tierras y un agricultor. La base de la riqueza romana es el control de la tierra y el centro económico de cualquiera que sea de clase alta será la *villae*, la mansión rural que es un centro de producción agrícola. Muy interesante es que mencione la leche, carne y queso como base de la alimentación. Claramente lo está contraponiendo a la triada mediterránea; aceite, vino y cereal. Lo siguiente que reclama nuestra atención es su mención a su actividad guerrera. Llama la atención que un pueblo que liga la ciudadanía al servicio militar, aunque en la época de César el soldado ya es profesional y no es el legionario propietario de tierras exclusivamente, defina al otro por su dedicación a la guerra.

Propósito didáctico:

Estos textos son muy adecuados para que el estudiante vea los términos en los que se construye la identidad y la alteridad. Se les invita a reflexionar sobre cómo se construye la identidad propia frente, al contrario, definido en esta oposición. César nos da una descripción de los pueblos germanos a través de sus ojos al igual que un estudiante puede hacer la descripción de uno de sus compañeros de clase a través de los suyos propios. Además, se les puede enseñar cómo nuestra percepción del otro cambia dependiendo de la situación de éste. No suele ser igual percibido un inmigrante marroquí que ha emigrado en busca de un trabajo que un jeque de Abu Dabi que pasa sus vacaciones en Marbella. En el texto de César en el que describe a los germanos en contraposición de los celtas esto se ve claramente. La comparación es en clave negativa lo que muestra que le parecen mejor los galos que los germanos.

Preguntas guía:

Si los germanos son descritos en contraposición al romano y al galo ¿cómo describiríais a los romanos y a los galos en consecuencia?

Teniendo en cuenta el primer texto ¿todos los bárbaros son iguales o hay unos bárbaros que se aceptan mejor que otros?

Según los textos ¿son los pueblos germanos productivos o tienen una economía desarrollada? ¿Esto es lo que les puede querer llevar a traspasar sus fronteras? ¿Por qué?

El siguiente texto es un discurso de un político actual. ¿En qué se parece este texto al de César?

“(...) Estamos obligados a que nuestras fronteras las asalte cualquiera. (...) La inmigración debe producirse en función de la capacidad de adaptación de los inmigrantes. No es lo mismo un inmigrante procedente de un país hermano hispanoamericano, con una misma cultura, una misma lengua, con una misma cosmovisión del mundo, que la inmigración procedente de los países islámicos”
Santiago Abascal (17/04/2018). Recuperado de youtube enlace:
<https://www.youtube.com/watch?v=Jl43Neqlf3c&feature=youtu.be>

Fuentes:

“Si la ciudad en que nacieron comienza a embotarse con la paz y la inacción, la mayoría de los jóvenes nobles buscan voluntariamente otros pueblos que se encuentren en guerra, porque para esta raza la tranquilidad es enojosa y destacan con mayor facilidad entre peligros, aparte de que no se puede mantener un gran séquito sino con acciones violentas y guerras.... Y es que las comidas abundantes (aunque mal preparadas) constituyen su soldada. La fuente de su generosidad puede subsistir gracias a las guerras y saqueos. No se les puede convencer para que aren la tierra o esperen la cosecha tan fácilmente como para que provoquen al enemigo o se expongan a las heridas: es más, les parece de apocados y cobardes adquirir con sudor lo que puede lograrse con sangre” (Tácito, Germania, 14, 2)

“Me adhiero a la opinión de que los pueblos de Germania al no estar degenerados por matrimonios con ninguna de las otras naciones, han logrado mantener una raza peculiar, pura y semejante solo a sí misma; de ahí que su constitución física, en lo que

es posible para un grupo tan numeroso, sea la misma para todos: ojos fieros y azules, cabellos rubios, cuerpos grandes y capaces solo para el esfuerzo momentáneo y mucho menos la sed y el calor fuerte: si están acostumbrados al frío y al hambre por el tipo de clima y territorio en el que se desenvuelven". (Tácito, Germania, IV, 1-3).

Datos de interés para el docente:

Estos dos fragmentos son de Tácito, historiador romano que nace hacia el 55 d.C. y muere hacia el 120 d.C. Nació más de cien años después de la muerte de César y sigue con un discurso de superioridad e incidiendo en aspectos que ya pusiera de relieve el Cónsul. En su libro, *Germanía*, describe los territorios donde viven los germanos y a estos pueblos. Él no tiene contacto con los pueblos que describe y entre sus fuentes está César. Recoge, también, para su obra testimonios de viajeros, soldados y comerciantes.

Por encima de todo el bárbaro es guerrero, ama la guerra y vive por y para ella. En pocas palabras, para un romano el bárbaro es enemigo de la paz y no puede vivir bajo el yugo de ésta. Las *extarnea gentes* son rápidamente estereotipadas con una serie de cualidades que son una clara contraposición de las que tiene un romano, por lo que no son más que el reflejo de la propia consideración que de sí mismos tenían. El rasgo principal de los germanos es la *ferocia* (Guzman, 2005). Esto es la violencia innata, la fiereza en combate que va ligada a una limitada capacidad reflexiva. Son, por encima de todo, amantes de la guerra. Es bastante irónico que por un lado les critiquen y por otro les usen como mercenarios y *guardia de corps*, lo cual veremos más adelante con otros dos textos. Era tal la valía de estos soldados venidos del *limes* que los propios emperadores se esforzaban en tenerlos de su lado.

El segundo texto tenemos una descripción física de los germanos que se ha convertido en arquetípica. Se ven los estereotipos raciales de las gentes del norte de Europa. Hoy día cuando se piensa en un alemán se le imagina rubio, alto y de ojos azules.

Propósito didáctico:

Con estos textos se pretende profundizar en la construcción de arquetipos y lo a menudo que se cae en el reduccionismo cuando se habla del otro. Los estereotipos sobre los inmigrantes siempre han estado ahí y hoy día no es diferente. Un ejemplo de ello es el estereotipo del rumano ladrón o del marroquí que se dedica al tráfico de

droga. Con estos textos se puede profundizar en la creación y uso xenófobo de estos arquetipos.

Preguntas guía:

Mira la siguiente reconstrucción de un yacimiento. ¿Sería este el poblado de un pueblo nómada o seminómada que se dedica solo a la guerra? ¿por qué?



Figura 2.2. Feddersen Wierde, Kr. Wesermünde horizonte III.
(según W. Haarnagel, 1963).

Fuente: Sanz Serrano, R. (2010): *Las migraciones bárbaras y la creación de los primeros reinos de occidente*. Madrid, Editorial Síntesis, p. 40.

Según estos textos todos los germanos tienen unas características físicas iguales. Piensa en un alemán de hoy en día ¿encaja con esta descripción? ¿Son todos los alemanes iguales?

Fuente:

“Se ganó a todos los germanos (el emperador Caracalla) de allende la frontera, y los indujo a la amistad de tal forma que pudo obtener de ellos tropas auxiliares y formar su propia guardia personal con hombres seleccionados por su fuerza y apariencia. Con frecuencia quitándose el manto romano, se vestía con prendas germánicas y aparecía con el sobretodo con bordados plateados que ellos usan normalmente; además se ponía en la cabeza una peluca rubia peinada al estilo germánico. Los bárbaros se

mostraban contentos con él, sobre todo por los donativos que les repartía generosamente, pero también porque todo lo hacía como un soldado raso.”
(Herodiano, IV, 7)

Datos de interés para el docente:

Herodiano, nacido hacia el 158 d.C. y muerto en torno al 252 d.C., nos brinda el siguiente texto. El autor vive la muerte de Cómodo y el inicio del periodo conocido como anarquía militar. Los bárbaros germanos ganan presencia en el ejército romano como guardaespaldas de mandos militares y como tropas mercenarias. Durante este periodo los golpes de estado son muy frecuentes y Severo, 146 d.C. 211 d.C., es el primer militar ajeno a la familia imperial que conquista el poder tras un levantamiento armado.

El uso de los bárbaros como guardia personal del emperador es algo muy común desde César, que tenía una guardia de jinetes germanos. Su importancia es tal, que el propio Caracalla les intenta complacer vistiéndose como uno de ellos a fin de hacerles sentir cómodos. El color de la peluca es rubio, tal y como se espera que sea el cabello de un germano.

Propósito didáctico:

Con este texto se pretende que los alumnos reflexionen sobre el uso que se hace del otro a pesar del discurso peyorativo oficial. Si bien por un lado se les denigra y ataca, convirtiéndoles en enemigos, por el otro se les saca provecho. Para traer esta reflexión al presente el docente puede contraponer este texto con la situación actual ya que existen una gran cantidad de situaciones y ejemplos como el de los emigrantes temporeros en los campos españoles.

Preguntas guía:

¿Por qué los romanos, a pesar de hablar de forma negativa de los germanos, tenían interés en ellos? ¿Cómo mostraba el Emperador Caracalla ese interés? ¿Para qué fueron utilizados los germanos por los romanos? ¿Qué motivos podían tener para ello?

¿Se os ocurre algún caso próximo en que se hayan utilizado personas de otras procedencias como guardia personal? ¿reconocéis esta imagen?



Fuente: Superior, fotografía de Frias de la Osa de la Guardia Mora de Franco, Madrid, años 50. Recuperado de: <https://www.todocoleccion.net/militaria-fotografia/fotografia-original-guardia-mora-franco-madrid-anos-50-12x18-cm-militar~x56899660>

Fuente:

“Y es que entre ellos no encontramos ningún tipo de vivienda. No se preocupan de trabajar el campo. Se alimentan de carne y de una gran cantidad de leche, habitan en una especie de carretas que cuentan con una cubierta curvada, realizadas con cortezas, y que les llevan a través de interminables desiertos. Cuando llegan a un lugar fértil, colocan sus carretas en círculo y comen como animales. Después, una vez que han terminado con todo se llevan sus ciudades sobre sus vehículos. En ellos tienen relaciones hombres y mujeres, en ellos nacen y crían a sus hijos. Son, pues, sus viviendas permanentes, de manera que, vayan a donde vayan, consideran que ese es su hogar.” (Amiano Marcelino, *Historiae.*, 31, 2, 10-18)

“Todas aquellas gentes, a las órdenes de Alavivo, se presentaron en la orilla izquierda del Danubio, y desde allí enviaron legados á Valente, pidiendo con humildad les admitiese en la otra orilla, prometiéndole vivir tranquilamente, y en caso necesario servirle de auxiliares. (...) La primera impresión que produjeron, antes fue de satisfacción que de alarma. (...) El ingreso de aquellos extranjeros en nuestro ejército iba a hacerlo invencible; y, convertido en dinero, el tributo que las provincias debían en soldados aumentaría indefinidamente los recursos del tesoro. (...) Una circunstancia tan amenazadora exigía al menos que las fuerzas militares del país estuviesen a cargo de un hombre enérgico y experimentado; y, sin embargo, como si alguna divinidad enemiga hubiese dictado la elección, no contaba a su frente más que los nombres

peor reputados. (...) En primer lugar, estaba Lupicino, conde de Thracia, y Máximo, jefe desdichado, los dos igualmente imprudentes. La innoble avidez de aquellos dos hombres fue el principio de todas las calamidades que vinieron después. Sin mencionar todas las malversaciones que cometieron o toleraron, tocante a la manutención de aquellos extranjeros, hasta entonces inofensivos, citaremos un hecho repugnante é inaudito, que seguramente condenarían los mismos culpados si se les hiciese jueces de su propia causa. La escasez que abrumaba a los emigrados sugirió a aquellos malvados una especulación infame. Hicieron recoger cuantos perros pudieron encontrar y los vendían a los pobres hambrientos al precio de un esclavo por pieza.” (Amiano Marcelino, *Res Gestae.*, 2, 31, 11-13)

Datos de interés para el docente:

El siglo IV es testigo de una entrada masiva de godos a través del Rin en el año de 376 d.C. Los hechos son presenciados por el historiador Amiano Marcelino, 330 d.C.-400 d.C., que es uno de los autores a los que más se recurre para el conocimiento del s IV. Amiano es un autor pagano, amigo personal de Juliano el Apóstata, conocido así por haber reinstaurado el paganismo en el Imperio. Al igual que César, este autor es contemporáneo de los hechos que narra, pero aun así se deja llevar por muchos de los tópicos que movían a los autores romanos anteriores a él.

La gestión de esta afluencia fue desastrosa por parte de los oficiales romanos. No solo intentaron sacar provecho económico de la desesperación y el hambre de los inmigrantes, si no que las hostilidades subsiguientes desembocaron en uno de los mayores desastres militares que sufrió Roma contra las *externae gentes*, la batalla de Adrianópolis en el 378 d.C., donde el propio emperador, Valente, murió a manos de los godos. Como consecuencia directa de esto los godos entraron en masa dentro del Imperio, consiguieron que su asentamiento tuviese carta de naturaleza, y miembros de la élite goda empezaran a desarrollar intereses políticos propios para con el estado, como es el caso de Alarico.

Esta irrupción de los bárbaros en el mundo romano tuvo como respuesta una corriente intelectual que los presenta como el extranjero destructor de bienes y personas, enemigo del orden y monstruo insaciable que se mantenía a costa de la prosperidad de las provincias romanas (Sanz, 2009). Un parásito peligroso que debe ser destruido o, como mínimo, mantenido a raya en la frontera.

Propósito didáctico:

Este texto tacha de nómadas a los pueblos godos que cruzan las fronteras imperiales en el 376 d.C. y hace un retrato de ellos que ya hemos visto en César y en Tácito. Con esto podemos mostrar a los estudiantes como el estereotipo se perpetua ya que sirve a un fin político.

Por otro lado, el segundo texto muestra como los godos piden asilo dentro del imperio de forma pacífica. No se tiene claro que es lo que llevó a los godos a pedir asilo dentro del *limes*, pero se cree que la presión de los hunos va en aumento y varias razzias obliga a este pueblo a emigrar huyendo de la violencia. No es un asalto, no es una guerra ni una invasión. Y a pesar de que son aceptados por el emperador, los funcionarios imperiales se aprovechan de ellos. Esto da la vuelta al relato. Los romanos se comportan de forma cruel para con unas personas que solo piden ayuda y son sus abusos los que inician las hostilidades. Este giro nos permite situar a los estudiantes ante dos representaciones distintas y reflexionar sobre la manera en que las fuentes oficiales transmiten las ideas que más convienen al poder central. Esta función es la que trataban de cumplir con sus textos los autores anteriores.

La situación que se nos plantea en el segundo texto se puede extrapolar a las migraciones masivas y los desplazamientos poblacionales con motivo de conflictos armados. El ejemplo más cercano y mediático de los últimos años es el de los refugiados sirios que huye de la guerra civil que asola su país.

Se puede concienciar a los alumnos con el drama de los refugiados y de las consecuencias que tienen a nivel mundial los conflictos armados que a día de hoy provocan desplazados.

Preguntas guía:

En relación al primer texto de Amiano Marcelino: ¿Es muy diferente la descripción que hace de los germanos Amiano Marcelino en el siglo IV de la que hicieron César en el siglo I a.C. y Tácito en el siglo II?

Teniendo en cuenta el segundo texto de Amiano Marcelino:

¿Es violenta la entrada de los godos en el Imperio?

¿Qué les podría llevar a querer entrar en el Imperio y abandonar sus hogares?

¿Qué trato les dan los funcionarios romanos Lupicinio y Máximo? ¿en qué condiciones acogieron a los germanos?

¿Qué creéis que pasará después de esos abusos?

Fuentes:

“Todo cuanto acaeció en este último saco de Roma, como fue derramamiento de sangre, ruina de edificios, robos, incendios, lamentos y aflicción, procedía de estilo ordinario de la guerra; pero lo que se experimentó y debió tenerse por un caso extraordinario fue que la crueldad bárbara del vencedor se mostrase tan mansa y benigna, que eligiese y señalase unas iglesias sumamente capaces para que se acogiese y salvase en ellas el pueblo, donde a nadie se quitase la vida ni fuese de allí sacado, a donde los enemigos que fuesen piadosos pudiesen conducir a muchos para librarlos de la muerte, y de donde los que fuesen crueles no pudiesen sacar a ninguno para reducirle a esclavitud; éstos son ciertamente efectos de la misericordia divina. No permita Dios que ningún cuerdo quiera imputar esta maravilla a la fuerza de los bárbaros.” (Agustín, De Civ. Dei 1, 7 a. 410).

“Radagaiso, el más cruel con mucho de todos los enemigos antiguos y presentes, invadió toda Italia en un repentino ataque. Dicen, en efecto, que formaban parte de su pueblo más de doscientos mil godos. Éste, aparte de esta increíble multitud y su indómito valor, era pagano y escita; y, como era costumbre en los pueblos bárbaros de esta raza, había prometido a sus dioses toda la sangre de la raza romana. Pues bien, cuando amenazaba las murallas romanas, se produjo en la ciudad un gran revuelo de todos los paganos: decían que el enemigo era enormemente poderoso, ciertamente por su gran número de tropas, pero sobre todo porque era ayudado por sus dioses; que Roma, sin embargo, estaba abandonada y a punto de morir, por cuanto había perdido a sus dioses y sus ritos sagrados.....De ellos (Radagaiso y Alarico), uno era cristiano y muy próximo a lo romano y, como mostraron los hechos, moderado por temor a Dios a la hora de dar muerte; otro era pagano, bárbaro y un auténtico escita, ya que a la hora de dar muerte gustaba, por su insaciable crueldad, no tanto la gloria y el botín como la propia muerte...” (Orosio, VII, 37, 4-12 a. 405-406)

Datos de interés para el docente:

Autores cristianos también dejaron su impresión sobre los bárbaros y sus relaciones con el estado romano. San Agustín, 354 d.C.-430 d.C., obispo de Hipona, en la actual Argelia, intenta dar una explicación a por qué el Imperio está viviendo esa llegada de gentes del exterior. Para San Agustín los bárbaros son un castigo de Dios por los pecados cometidos por emperadores y romanos que se alejan del Señor. Por ello,

aunque replique algunos de los tópicos heredados, ve en ellos una especie de fuerza renovadora. Los godos eran arrianos y, por ello, eran vistos por muchos autores cristianos como una alternativa viable al poder de unos emperadores y una nobleza romana que a ojos de los cronistas cristianos no tenían moralidad alguna y vivían totalmente alejados de los cánones cristianos. El autor murió mientras la ciudad de Hipona era asediada por los vándalos.

El primer texto se está refiriendo al saqueo de Roma por Alarico en el 410 y a su sorpresa ante el respeto que hizo el godo de los templos cristianos. Hay que remarcar que el saqueo de la ciudad solo se produce cuando fuerzan al visigodo a hacerlo. En realidad, su intención era forzar a las autoridades a satisfacer sus exigencias políticas. Si Alarico asedia Roma es porque reclama ser nombrado *Magister Militum* y las ventajas adheridas al cargo, puesto que antes ostentara Estilicón. El godo ya había ostentado ese cargo en el Iliricum, pero es apartado de él debido a intrigas en la corte de oriente. Por ello marcha contra la Ciudad Eterna para hacer valer sus reclamaciones. Pero esta elección no es muy acertada, ya que el verdadero centro del poder no estaba en Rávena. Cuando las provisiones de trigo de África no llegan, bloqueadas por las autoridades imperiales, los hombres de Alarico exigen comer y asaltar la ciudad, lo cual se hace para calmar un posible motín. Si leemos con atención vemos como San Agustín se sorprende favorablemente del comportamiento de Alarico en el saqueo de la ciudad. Esto es debido a que San Agustín consideraba que el saqueo era un castigo de Dios por la fe pagana de muchos de los moradores de la ciudad. Por tanto, lo que ocurre es castigo divino y no obra de los godos *per se*.

Orosio (385-420 d.C.) Nos proporciona el segundo texto en el que hace una comparativa entre Radagaiso, caudillo godo que entró en el Imperio y que fue derrotado por Estilicón y ejecutado, y Alarico. El autor era otro clérigo, esta vez hispano, que deja escrito los sucesos que ocurren mientras vive.

Propósito didáctico:

El texto de Agustín de Hipona ofrece al estudiante una visión positiva del germano salida de un autor contemporáneo a los sucesos que comenta. A diferencia de los textos anteriores, no se está haciendo un ataque directo al otro, lo que nos permite situar al estudiante ante versiones distintas. Sin embargo, la alabanza a actitudes respetuosas el autor cristiano no se las atribuye directamente a los germanos, sino a la

mano divina que conduce sus actos y, por tanto, no es un halago a ellos sino a la divinidad. Ello nos permitirá reflexionar con los estudiantes sobre las distintas perspectivas desde las que se narran los sucesos. Una misma perspectiva teológica que vemos en el texto de Orosio, en la comparación entre Estilicón y Alarico.

Preguntas guía:

¿Es positiva la visión del bárbaro de Agustín de Hipona? ¿en qué sentido?

Cuando el autor cristiano dice “*No permita Dios que ningún cuerdo quiera imputar esta maravilla a la fuerza de los bárbaros.*” ¿a qué se refiere? ¿a quién hay que imputar la maravilla de que se hayan respetado los templos? ¿Qué es lo que conduce el comportamiento de los bárbaros según el autor?

¿San Agustín está culpando del saqueo de Roma a los godos?

¿Por qué Alarico pone bajo asedio Roma? ¿Qué intereses le mueven?

¿Cómo se comporta Alarico ante el saqueo de la ciudad?

En el segundo texto Orosio compara a Radagaiso, otro bárbaro, con Alarico ¿Qué los diferencia?

¿Qué dioses están abandonando los romanos? ¿Se relaciona eso en algo con el texto de San Agustín?

Radagaiso es escita, pero dirige un ejército godo ¿Creéis que el origen del escita era importante para los germanos?

Fuente:

“Pues, ahora, la propia Temis, la consejera, y el dios de los ejércitos creo yo que se tapan la cara cuando un hombre con pellica va guiando a los que visten clámide, y cuando, luego, alguno de ellos se quita esa zamarra que llevaba ajustada, se recubre con la toga y delibera con las autoridades romanas sobre los asuntos de actualidad....Después, apenas han salido del consistorio, se ponen de nuevo sus zamarras y, cuando están con sus compañeros, se burlan de la toga, con la que, dicen ellos, no es fácil desenvainar la espada... todas las casas, incluso las poco acomodadas, tienen un esclavo escita; el que prepara la mesa, el cocinero y el copero son escitas; de la comitiva de sirvientes, los que cargan sobre sus hombros las sillas plegables para quienes las alquilen puedan sentarse en la calle..... Y es que ni son dos ni gente indigna quienes entre nosotros originaron la sedición, sino grandes

ejércitos y violentos, de la misma raza que nuestros esclavos, que se han infiltrado – triste destino el nuestro- en el Imperio Romano y cuentan con generales de mucha reputación no sólo entre ellos sino incluso entre nosotros “para nuestra infamia”. En cuanto ellos quieran, créelo, también nuestros esclavos, además de los que ya tienen, serán sus soldados, audaces y resueltos a todo, que saciarán su ansia de libertad con actos muy impíos.” (Sinesio, *De Regno*, XVI-XXV)

Datos de interés para el docente:

El siguiente texto es de Sinesio de Cirene, 373 d.C.- 414 d.C. Es bastante revelador en cuanto al grado de integración de los bárbaros y, aunque el texto cargue contra ellos, nos ilustra hasta qué punto ya estaban muchos insertos en el sistema imperial y cómo lo usaban.

La pellica, o pelliza, es un abrigo pesado de pieles, típico atuendo bárbaro, que el autor contrapone a la clámide que es una prenda de vestir tradicional entre los griegos, incluso bajo la dominación romana. Podemos llamar la atención sobre cómo dice que hay multitud de esclavos bárbaros dentro del *limes*. La visión es negativa y Sinesio está plasmando su consternación sobre la presencia de las *externae gentes* que para él serán las responsables de la ruina de Roma.

Todo aquel que no se comporta como corresponde a un ciudadano romano se le puede considerar bárbaro, éste es el caso de los bandidos que, al no cumplir con la ley imperial, se les incluye en la misma categoría que a los pueblos que habitan en el *limes*. Se crean toda una serie de argumentos que explicaban el porqué de estas diferencias entre pueblos. Se determinan que las características raciales, tanto físicas como intelectuales, son consecuencia del clima y la configuración física de la región en la que se desarrolla el grupo humano en cuestión (Halsall, 2012). Para los romanos, el clima y la orografía influyen en la forma de ser de los pueblos y, por tanto, de los individuos.

Lo que más mostraba su total salvajismo y su falta de civilización es la ausencia de estructuras políticas, sociales, una religión organizada, estado y leyes, crítica que no concuerda con la situación real. El germano no obedece, no respeta autoridad alguna, no tiene a nadie por encima de él y. esto es considerado terrorífico para un romano que es bombardeado desde que nace con un discurso que alienta al sometimiento no solo de la ley, sino de una estratificada estructura social perfectamente representada por el *cursus honorum*, los cargos públicos que van teniendo secuencialmente los romanos dentro del sistema político republicano.

Sin embargo, tenemos el caso de germanos perfectamente insertos en el sistema imperial, pero que no por ello abandonaron parte de su identidad germana. Este es el caso de Estilicón, 359-408 d.C., *magister militum* del imperio y hombre de confianza del emperador Honorio. Este hombre fue hijo de un vándalo y una romana, educado en Roma, que ascendió hasta ser *magister militum* y a tener una influencia tan considerable que se decía que era él quien gobernaba realmente el Imperio y no Honorio.

Propósito didáctico:

En el texto el autor expresó su disgusto sobre la falta de respeto que tienen los bárbaros a las instituciones y tradiciones romanas. Estos argumentos también son usados a día de hoy para atacar al otro. La excusa de respetar y preservar las costumbres del país receptor de inmigrantes es esgrimida por aquellos que quieren atacar la inmigración.

También expresa el autor su preocupación por el número de bárbaros en el territorio Imperial y como éstos van a traer como consecuencia la ruina del Imperio. Una vez más este tipo visión apocalíptica suele ser usada por xenófobos para alarmar a la gente sobre lo que para ellos es el peligro de la inmigración.

Por otro lado, es interesante ver el uso de la identidad que hacen los germanos. Cuando les interesa participar en la vida política romana usan la toga, expresión física de la identidad romana, y cuando dejan el senado se vuelven a poner sus ropas tradicionales, expresión de su identidad germana. El alumnado debe reflexionar sobre estos fenómenos y darse cuenta de que nos movemos hacia sociedades multiculturales, donde el intercambio de formas de vida no es peligroso si no enriquecedor.

Preguntas guía:

¿Cuáles son los temores que manifiesta Sinesio en el texto?

¿Cuáles son los temores actuales con respecto a los emigrantes?

¿Por qué crees que los bárbaros usan unas veces toga y otras pellica o pelliza?

Fuentes:



Fuente: Arriba a la izquierda reproducción del marfil de Estilicón. [Fotografía de Bullenwächter]. (Römisch-Germanisches Zentralmuseum, Mainz 2006). Römisch-Germanisches Zentralmuseum, Mainz, Germany. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Estilic%C3%B3n#/media/File:Stilicho.jpg>

Arriba a la derecha representación de Estilicón siguiendo el modelo del marfil que lleva su nombre. (Autor desconocido) Recuperado de <https://www.pinterest.co.uk/pin/326229566739065854/?autologin=true>.

Datos de interés para el docente:

A la izquierda tenemos una reproducción del marfil de Estilicón, conservado hoy en el monasterio de Monza, y a la derecha un dibujo en el que se representa al *magister militum* inspirándose en dicho marfil.

La representación combina elementos tanto germanos como romanos. Las vestimentas son puramente romanas; túnica y clámide para él y Eucerio, y túnica larga para Serena. Sin embargo, Estilicón luce la barba típica de los germanos, los romanos solían representarse afeitados como era la moda salvo en raras ocasiones en las que lucían las llamadas barbas de filósofo. Además, empuña una lanza, que era el arma arquetípica del germano.

Propósito didáctico:

A través de estas imágenes se pretende llevar la reflexión al tema de las hibridaciones de elementos culturales y de los mestizajes que se produjeron inevitablemente a raíz

de la larga relación mantenida entre Roma y los grupos germanos. Las hibridaciones y mezclas culturales han pertenecido a todos los tiempos.

Preguntas guía:

¿Estilicón parece un bárbaro?

¿Sabrías decir si se le representa con elementos bárbaros y germanos? ¿Cuáles son?

La mujer que hay a su izquierda es su esposa Serena y el niño es su hijo Eucerio.

¿Ellos parecen bárbaros?

Investigad sobre este hombre y su familia y responded a las siguientes preguntas

¿Qué origen tenía Estilicón? ¿Y su mujer Serena?

¿Qué cargos ostentó este hombre y cuál era su papel en el Imperio?

¿Se mezclaban elementos romanos y germanos en el marfil de Estilicón? Recuerda el texto de Sinesio ¿utilizaban los germanos elementos que pertenecían a la cultura de los romanos? ¿se mezclaban sus modales e indumentarias?

Fuente:

“(Teodorico II) Es un príncipe digno de ser conocido por aquellos que no son admitidos en su intimidad; porque Dios, el árbitro supremo, y la naturaleza, se han unido para llenarle con los dones más felices. Su moral es tal que la envidia, que asedia los tronos, no puede negarle alabanzas.” (Sidonio de Apolinar, Epistolae.I,2)

Datos de interés para el docente:

Sidonio Apolinar, ca 431 d.C.- ca 487 d.C., fue obispo de Clermont y convivió con el reino visigodo de Tolosa creado en el 418 mediante un *foedus* o pacto hecho por el Imperio con los germanos. El pacto les permitía asentarse dentro de las fronteras imperiales a cambio de ayuda militar cuando el emperador lo requiriese. Teodorico II, rey de los godos, 426 d.C.-466 d.C., no solo se contentó con reinar para su pueblo, intentó influir en la política imperial mediante la imposición de emperadores favorables a su persona. Al igual que Estilicón antes que él, se veía con fuerza y capacidad para mover los hilos del estado. El autor del fragmento que viene a continuación hace una descripción del rey godo que no choca con la descripción que se pudiese hacer anteriormente de un germano.

Es todo un elogio las palabras que dedica el galo-romano al rey godo y que difícilmente hubieran sido compartidas por Tácito. El fragmento es un texto apologético en toda regla. Es un contraste fuerte entre este texto y el de Amiano Marcelino. Vemos como en menos de un siglo la imagen del germano ha cambiado totalmente.

Autores como Zósimo aluden a que la ruina del Imperio es debida a que sus gobernantes tienen la misma categoría moral que los bárbaros que acosan las fronteras y, por consiguiente, al dejar de ser buenos romanos se han buscado la ruina a ellos y al Imperio. Por otro lado, Orosio y otros ven posible la integración del bárbaro a través del filtro purificador del cristianismo. Aunque su inserción viene de antes, como muestra el texto de Herodiano, es durante el Bajo Imperio cuando el discurso cambia ante la evidencia de que las *externae gentes* formaban parte del mismo en puestos de alta responsabilidad en el funcionariado estatal.

Propósito didáctico:

El interés de este fragmento es mostrar un texto apologético de los bárbaros que se aleja de lo visto hasta ahora y de la versión oficial. Con él se pretende que los estudiantes vean cómo la versión va modificándose a medida que los grupos germanos adquieren poder político. La coyuntura para con los germanos ha cambiado ya profundamente en el momento que escribe Sidonio Apolinar, desde esta nueva situación se entiende la alabanza a Teodorico.

Preguntas guía:

¿Por qué Sidonio habla tan bien de Teodorico?

¿Une alguna relación al autor del texto con la persona a la que se refiere?

¿Cuál es la situación de los godos en el momento que se escribe en el texto, influye ésta en la forma que les pueden ver los romanos?

¿Creéis que describirían a todos los germanos igual en este momento? ¿por qué?

Fuentes:

“Constantino (habido por el emperador Constancio del trato con una mujer ni reputada ni legalmente desposada), que ya albergaba proyectos de asumir el Imperio, pero cuyos deseos se vieron exacerbados desde que Severo y Maximino alcanzaron el rango de César, decidió abandonar los lugares en que a la sazón se encontraba para marchar a las provincias transalpinas, donde estaba su padre Constancio, cuya

residencia habitual era Britania....Recurriendo a aquellos bárbaros que a la sazón mantenía como prisioneros de guerra, a germanos y demás pueblos celtas, reclutó contingentes que, unidos a los destacamentos de Britania, llegaban aproximadamente a un total de noventa mil infantes y ocho mil jinetes, marchando seguidamente desde los Alpes a Italia.” (Zósimo, N. H. II, 88, a. 311)

“Procedió (Valentiniano) entonces a una leva de jóvenes lo más numerosa posible entre los bárbaros que vivían junto al Rin y los campesinos de las provincias sometidas a Roma, enroló a éstos en las unidades militares y a continuación los ejercitó de tal manera en el oficio de la guerra que, por miedo al dominio y a la experiencia de los soldados en tal menester, a lo largo de nueve años completos ninguno de los bárbaros del otro lado del Rin hostigó a las ciudades sometidas a Roma.” (Zósimo, N, H, III, 9-Valentiniano (364-375))

Datos de interés para el docente:

Zósimo, 460 d.C.- 520 d.C., es un autor pagano nacido en Grecia. Su obra *Historia Nueva* hace un recorrido de la historia de Roma desde la época de Augusto hasta el saqueo de Roma en el 410 d.C. Su fe pagana le lleva a criticar duramente al cristianismo y a los emperadores que lo auspiciaron. El autor deja constancia del uso militar que el Imperio hace de los bárbaros en el siglo IV.

A partir de la década del 360 d.C. se empieza a dar un trato preferencial y preponderante a los militares bárbaros dentro del Imperio, por puro interés de las élites gobernantes que los ven más fiables en sus luchas intestinas que los propios romanos. Esto desata una oleada de xenofobia dentro de la nobleza romana, que ve cómo su posición es puesta en peligro por extranjeros (Salzman, 2006). Para ilustrarlo recordemos que, tras el desastre que supuso la batalla de Adrianópolis en el 378 d.C., se desató una oleada de violencia contra los godos que estaban asentados en el Imperio, que se asemeja a los pogromos que, en la Edad Media, se sucedieron contra los judíos.

Este texto es especialmente significativo ya que la idea principal que nos transmite es la del uso que hacían los políticos romanos de los bárbaros para sus luchas intestinas por el control del Imperio. No es de extrañar que, poco a poco, estos bárbaros que medraron en las campañas de las guerras civiles quisiesen imitar ese modelo y entrar en el sistema de la misma manera que habían aprendido de sus generales romanos. Llama la atención la aclaración que hace Zósimo sobre los “oscuros” orígenes de Constantino. Hay que recordar que el autor es pagano, y culpabiliza de la situación de Roma al cristianismo, y lo que vemos es cómo carga contra el hombre que creó el

edicto de Milán del 313 d.C., con el que el cristianismo adquiría el estatus de religión legal dentro del Imperio.

En el segundo texto apreciamos un uso del bárbaro contra el bárbaro, que refuerza el argumento del uso militar que se hacía de ellos y que, a su vez, contrasta contra la propaganda antigermana que se hace constantemente. Vemos, por otra parte, como el propio adiestramiento militar que les proporciona el Emperador será el que les permita conocer las formas de lucha romanas que emplearán contra ellos. No es de sorprender, por tanto, que Alarico consiguiera saquear Roma. Él mismo sirvió también en las legiones antes de rebelarse contra la autoridad romana.

Propósito didáctico:

Con estas fuentes la intención es demostrar que a pesar del discurso excluyente que se ha mostrado hasta ahora, se hace una utilización de los bárbaros en general, y del germano en particular por parte del estado romano. Una contradicción que se reproduce en situaciones históricas que puedan resultar similares. A pesar del rechazo oficial que muestras la mayor parte de las fuentes romanas, las *externae gentes* son usadas por el estado en sus conflictos.

Esta situación es muy similar a la que se vive hoy en día en el campo español, que se nutre principalmente de inmigrantes marroquíes y subsaharianos como mano de obra, en los mismos lugares en que hemos visto desarrollarse las reacciones más xenófobas como en el caso de El Ejido. A pesar de su labor tan necesaria, hay un discurso xenófobo arremete contra estos inmigrantes.

Preguntas guía:

En el segundo texto se nos narra cómo unos germanos son enrolados y entrenados para proteger las fronteras del Rin de otros germanos. Si como hemos visto en los otros textos su mayor dedicación es la guerra ¿Por qué tendrán que entrenarles?

Estos germanos van a ser usados contra otros grupos germanos, por tanto, ¿crees que todos los germanos pertenecían a un mismo pueblo y que eran todos iguales? ¿Tendrían todos los mismos intereses en relación con el Imperio?

Lee los siguientes fragmentos de noticias:

“Los viticultores deben cotizar las jornadas reales de trabajo, pagar al menos lo que marca el convenio colectivo de referencia en cada provincia y, junto con los ayuntamientos, deben garantizar a los temporeros alojamientos dignos. No puede haber temporeros sin duchas ni inodoros, tirados en colchonetas junto a tractores de

80.000 o 100.000 euros", resume León" CCOO calcula que la vendimia generará más de 25.000 empleos en Castilla La Mancha. (2018, 29 agosto). Recuperado 21 marzo, 2019, de <https://www.vinetur.com/2018082948099/ccoo-calcula-que-la-vendimia-generara-mas-de-25000-empleos-en-castilla-la-mancha.htm>

“La campaña de la vendimia en Castilla-La Mancha, que ha comenzado ya para algunas variedades de uva, se generalizará a partir del 10 de septiembre, se prolongará durante unos 30 días –frente a los 20 del año pasado– y, según los cálculos de CCOO, generará entre 750.000 y 900.000 jornales y la contratación de entre 25.000 y 30.000 personas, la mayor parte de ellas inmigrantes.” Conf_admin. (2018, 23 agosto). Estiman que el salario de los jornaleros durante la vendimia en la provincia de Ciudad Real no superará los 50 euros diarios – El Confidencial de Ciudad Real. Recuperado 21 marzo, 2019, de <https://www.elconfidencialdecidudadreal.com/2018/08/23/estiman-que-el-salario-de-los-jornaleros-durante-la-vendimia-en-la-provincia-de-ciudad-real-no-superara-los-50-euros-diarios/>

¿Ves alguna similitud entre estas noticias y el texto?

¿Cómo crees que era la vida en el ejército romano durante la tardo-antigüedad? Busca algo de información y responde a la siguiente pregunta ¿crees que muchos ciudadanos romanos querían servir en el ejército? ¿Era un destino ambicionado?

Fuente:

“Había entre los romanos un hombre llamado Odoacro, uno de los guardias de corps del emperador, que por aquel entonces se unió a ellos para llevar a cabo sus órdenes (de los bárbaros) bajo la condición de que lo establecieran en el trono. Una vez que recibió el poder, ya no causó ningún otro daño al emperador, sino que le permitió pasar el resto de, su vida como un ciudadano particular. Tras entregar la tercera parte de los territorios a los bárbaros, con lo que afianzó su amistad con ellos, ejerció el poder supremo durante diez años” (Procopio de Cesarea, *Historia de las Guerras*, V, I.)

“Aunque no reclamó el derecho a asumir ni la indumentaria ni el título de emperador de los romanos (Teodorico), sin embargo, se le siguió llamando «rex» hasta el fin de sus días, y es que así acostumbran los bárbaros a llamar a sus líderes.” (Procopio de Cesarea, *Historia de las Guerras*, V, I.)

Datos de interés para el docente:

Procopio de Cesarea, 500 d.C.- 554 d.C., es el autor que cierra nuestra selección de textos. La parte occidental del Imperio está bajo poder germano cuando el autor escribe sus obras. Vivió y narro los grandes acontecimientos del reinado de Justitiano el Grande, acompañando a Belisario en las campañas militares que llevó contra ostrogodos y vándalos.

El hérulo Odoacro es otro militar al servicio de Roma que atenta contra la autoridad vigente, al igual que en el caso de Alarico. La diferencia con el segundo es que Odoacro tiene éxito en su maniobra y consigue destituir al emperador Rómulo Augustulo en el 476 d.C. El germano no toma para sí las enseñas imperiales, ni se intitula emperador, aunque si rey de Italia. Él devuelve los símbolos de poder al emperador de la parte oriental, Zenón, y en la práctica Julio Nepote sigue ostentando el cargo de emperador occidental hasta su muerte unos años más tarde en el 480 d.C. (Goldsworthy, A. 2009). Teodorico, el ostrogodo, a instancias del emperador Zenón, tiempo después acabará con Odoacro. Tampoco aspirará a ser nombrado emperador, será solo *rex* de ostrogodos, aunque legislará sobre ellos y sobre romanos.

Estos dos últimos textos hacen que nos cuestionemos la monolítica fecha otorgada a la caída. Pero no solo eso, podemos decidir que Odoacro no quería acabar con el Imperio ni usurpar el trono para sí, como tampoco parecía ser que quisiera hacerlo Teodorico. Querían ambos ser parte del sistema, estar dentro de él y beneficiarse de sus riquezas como cualquier rico patricio romano. Por cierto, el rango de patricio fue una de las dignidades que Odoacro reclamó al emperador de Oriente, Zenón, y que le fue concedida.

Propósito docente:

Con estos textos se pretende combatir la idea del fin del Imperio a manos de los bárbaros, concretamente de Odoacro en el 476 d.C., según ha repetido una y otra vez la historiografía tradicional y se perpetúa en la enseñanza escolar. Las fuentes aluden a realidades muy distintas.

Preguntas guía:

¿Cayó el Imperio Romano en el 476 d.C. con la maniobra de Odoacro?

¿Podrían haber sido Odoacro o Teodorico emperador?

¿Querían los germanos derribar el Imperio Romano?

¿Qué significado tiene que Teodorico *no reclamara el derecho a asumir ni la indumentaria ni el título de emperador de los romanos?*

Bibliografía:

- Aso Gómez, G. (2016): *El bárbaro como herramienta discursiva de Agustín de Hipona durante el proceso de la caída de Roma del año 410 en el contexto del conflicto entre iguales, cristianos y paganos*. A *Antigüidade tardía e suas diversidades*. pp. 1-17
- Ames, C. (2003-2004). *La construcción del bárbaro en la obra de Julio César*. *Auster* (8-9), 111-125. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3279/pr.3279.pdf.
- Dallongeville, A. (2003): *Noción y práctica en la situación problema en Historia*. Enseñanza de las ciencias sociales, 2.
- Fernández Delgado, A. (2010). La Caída de Roma: el debate historiográfico. *Desperta Ferro Antigua y Medieval*, (1), 6-9.
- Fernández Götz, A. (2009): *Gustav Kossina: Análisis crítico de una figura paradigmática de la arqueología europea*. *Arqueoweb*. Revista sobre arqueología en internet. 11. Recuperado de: <https://webs.ucm.es/info/arqueoweb/pdf/11/gotz.pdf>
- Gonzalo, B. (1998): *Historia de la Roma antigua*. Madrid, Alianza Editorial.
- Goffart, W. (1980). *Barbarians and Romans AD 418-584. The Techniques of Accomodation*. New Jersey. Princeton University Press.
- Guzmán, A, J, F. (2001): *¿El poder de los limites o los límites del poder?: reflexiones sobre las fronteras del mundo romano*. Revista atlántica-mediterránea de prehistoria y arqueología social. Nº 4, pp. 285-304
- Guzmán, A, J, F. (2005): *¿Germanismo o romanismo?: una espinosa cuestión en el transito del mundo antiguo a la Edad Media: el caso de los visigodos*. *Anuario de estudios medievales*, 35, 1, pp. 3-24.
- Guzmán Vázquez, D. (2013) "La historia cultural como representación y las representaciones de la historia cultural" en *Cuadernos de Historia Cultural. Revista de Estudios de Historia de la Cultura, Mentalidades, Económica y Social*, nº2, pp: 16-27. Viña del Mar.
- García Bellido, Mª Paz (2010): *Etnias y armas en Hispania: Los escudos*. En *GLADIUS Estudios sobre armas antiguas, arte militar y vida cultural en oriente y occidente* XXX (2010), pp. 155-170 ISSN: 0436-029X doi: 10.3989/gladius.2010.0008

- Goldsworthy, A. (2009): *La caída del Imperio Romano. El ocaso de occidente*. Madrid, La Esfera de los Libros, S.L.
- Halsall, G. (2012): *Las migraciones bárbaras y el occidente romano, 376-568*. Universidad de Valencia.
- Heather, P. (2009): *Emperadores y bárbaros. El primer milenio de la historia de Europa*. Barcelona, Crítica.
- Heather, P. (2006): *La caída del Imperio Romano*. Barcelona, Crítica.
- Heather, P. (1999): "The creation of the Visigoths", en: Peter Heather (ed.), *The Visigoths. From the Migrations Period to the Seventh Century. An Ethnographic Perspective*, San Marino, Center for Interdisciplinary Research on Social Stress. The Boydell Press, col. Studies in Historical Archaeoethology 4, pp. 43-73
- Hobsbawm, E. (1983): *Introducción: La invención de la tradición*, en: Eric Hobsbawm y Terence Ranger (eds.), *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica, pp. 7-21.
- MOSCOVICI, S. (1979 [1961]). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul S.A., Buenos Aires
- Krueger, R. A. (1988). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Rousseau, P. (1992): *Visigothic migration and settlement, 376-418: Some excluded hypotheses*, *Historia*, 41, pp. 354-361.
- Ruiz Guadalajara, J.C. (2003) "Representaciones colectivas, mentalidades e historia cultural: a propósito de Chartier y el mundo como representación" en *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, vol. XXIV, núm. 93, pp: 19-49. El Colegio de Michoacán, A.C. Zamora, México.
- Salzman, R, M. (2006): *Symmachus and the "Barbarians" generals*. *Historia*, 55, 3, pp. 352-367.
- Sanz, S, R. (2009): *Historia de los godos. Una epopeya histórica de Escandinavia a Toledo*. Madrid. La Esfera de los Libros S.L
- Sanz, S, R. (2010): *Las migraciones bárbaras y la creación de los primeros reinos de occidente*. Madrid, Editorial Síntesis.

Walter POHL, "*Ethnicity, Theory, and Tradition: A Response*", en Andrew GILLET (ed.), *On Barbarian Identity. Critical Approaches to Ethnicity in the Early Middle Ages*, Turnhout, Brepols, col. *Studies in the Early Middle Ages* 4, 2002, pp. 221-39.

Ward, P, B. (2007): *La caída de Roma y el fin de la civilización*. S.L.U Espasa libros.

Libros de Texto:

Arranz Márquez, L., y Castiñeira Morales, R. (2002). (cs)1: *Ciencias sociales: Eso, curso 1º: Proyecto 2.2*. Zaragoza: Edelvives

Blanco, J. (2002). *Proyecto zenit 1: Ciencias sociales: Geografía e historia: Educación secundaria obligatoria* (Vol., recursos didácticos /). Madrid: SM.

Fernández, A., y Llorens, M., y Ortega, R., y Roig, J. (1999). *Horizonte I. Historia Antigua y Media. Bachillerato Segundo Curso. Andalucía*. Sevilla: Editorial Vicens Vives.

García Parody, M. (2010). *Historia de España: 2º bachillerato*. Zaragoza: Edelvives.

Hernández, J., y Ayuso, F., y Requero, M. (2003). *Historia de España. 2º Bachillerato*. Madrid: Ediciones Akal.

Maroto Fernández, J. (2009). *Historia de España. Proyecto Hispania*. Madrid: Almadraba Editorial.

Fuentes:

Amiano, M. (1896): *Historiae*. Traducción de F. Norberto Castilla. Madrid, Librería de la Viuda de Hernando y C.^a.

Amiano, M. (1896): *Res Gestae*. Traducción de F. Norberto Castilla. Madrid, Librería de la Viuda de Hernando y C.^a.

Cesar, J. (2010) *La Guerra de las Galias*. Traducción de Julio Calonge, Hipólito Escolar y Valencín García Yebra. Madrid, Biblioteca Clásica Gredos

Gibbon, E. (2001). *The history of the decline and fall of the roman empire* (Vol. Volume n I /). London: Electric Book. (2001). Recuperado abril, 2019, de <https://ebookcentral.proquest.com/lib/universidadcomplutense-ebooks/detail.action?docID=3008607>

Herodiano. (1985) *Historia del Imperio Romano Después de Marco Aurelio*. Traducción de Juan J. Torres Esbarranch. Madrid, Biblioteca Clásica Gredos.

Lafuente, M., Chaulié, D., (Madrid), & Chaulié, D. (1869). *Historia general de España* (2ª ed.). Madrid: Imprenta a cargo de D. Dionisio Chaulie.

Orosio, P. (1982) *Historias VII*. Traducción de Eustaquio Sánchez Salor. Madrid, Biblioteca Clásica Gredos.

Procopio de Cesarea. (2006): *Historia de las Guerras, V, I*. Traducción de José Antonio Flores Rubio. Madrid, Biblioteca Clásica Gredos.

Robertson, W. (1769): *The History of the Reign of the Emperor Charles V: With a View of the Progress of Society in Europe, from the Subversion of the Roman Empire, to the Beginning of the Sixteenth Century*. W. & W. Strahan, Londres.

A., Santo, Obispo de Hipona. (1985). *La ciudad de Dios* Cayetano. (Historia del pensamiento, 82). Traducción de Díaz de Beyral, J., & Fortuny, F. Madrid: Orbis.

Sidonio Apolinar. (2005) *Poemas*. Traducción de López Kindler, A. Madrid, Biblioteca Clásica Gredos

Sinesio de Cirene. (1993). *De Regno*, en: *Himnos. Tratados*. Traducción de García Romero, F. Madrid, Biblioteca Clásica Gredos.

Tácito, C. (1981): *Germania*. Traducción de J.M. Requejo. Madrid, Biblioteca Clásica Gredos.

Zósimo. (1992): *Nueva Historia*. Traducción de José Mª Candau Morón. Madrid, Biblioteca Clásica Gredos.

Artículos periodísticos:

CCOO calcula que la vendimia generará más de 25.000 empleos en Castilla La Mancha. (2018, 29 agosto). Recuperado 21 marzo, 2019, de <https://www.vinetur.com/2018082948099/ccoo-calcula-que-la-vendimia-generara-mas-de-25000-empleos-en-castilla-la-mancha.htm>

Conf_admin. (2018, 23 agosto). Estiman que el salario de los jornaleros durante la vendimia en la provincia de Ciudad Real no superará los 50 euros diarios – El Confidencial de Ciudad Real. Recuperado 21 marzo, 2019, de <https://www.elconfidencialdecidudadreal.com/2018/08/23/estiman-que-el-salario-de-los-jornaleros-durante-la-vendimia-en-la-provincia-de-ciudad-real-no-superara-los-50-euros-diarios/>

Videos de Youtube:

Santiago Abascal (17/04/2018). Recuperado de youtube enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=JI43Neglf3c&feature=youtu.be>

Propuesta didáctica

“El descubrimiento de Abya Yala, la conquista cultural y la invención de América” como alternativa didáctica a “El descubrimiento y conquista de América”

Nicolás Pozo Serrano

Partiendo de este análisis, considerando nuestros objetivos y contando con las limitaciones que existen ofrecemos la siguiente propuesta didáctica, la cual organizamos en cuatro grandes bloques.

a) La Historia como representación: el protagonismo europeo y la homogeneidad indígena del relato hegemónico

En este primer punto, el objetivo principal es que el alumnado sea consciente de cuál es la representación hegemónica existente sobre el descubrimiento y la conquista de América. Este relato es mayoritario en los distintos ámbitos que hemos analizado y es el que se encuentra presente en los libros de texto. Sin embargo, como queremos romper con la práctica memorística, consideramos que es más interesante que el alumnado llegue a esta conclusión a través del análisis guiado de una fuente concreta. Para este propósito hemos decidido elegir la Plaza de Colón y los Jardines del descubrimiento por dos motivos que se solapan. El primero de ellos porque es un relato que, en el caso del alumnado de Madrid, forma parte de su día a día en el paisaje urbano. El segundo es advertir precisamente de la intencionalidad histórica que tienen los monumentos, más allá de su aparente inocencia ornamental. Planteamos este análisis de una forma diacrónica, desde 1892 cuando se instala la columna del monumento a Colón, hasta el año 2014, cuando se instala la escultura a Blas de Lezo.

Las dos piezas monumentales principales son la columna de Colón (1892) y el monumento de Vaquero Turcios (1977). En ellas hemos de atender 1) a qué personajes se concede protagonismo y 2) cómo aparece representada América. Ambos monumentos destacan el papel de los Reyes Católicos, Colón, distintos religiosos y navegantes castellanos (véase figs. 1, 2, 3, 5, 6 y 7). En cuanto a la representación de América, observamos ligeras variaciones, ya que mientras que en la columna colona América es un orbe inanimado, en el monumento de 1977 se

representa a través de los nativos de Guanahani y el código de Chilam Balam de Chumayel, aunque sin dejar de ser sujetos pacientes de la acción, al menos cobra



Figura 1: Colón y la reina Isabel. Monumento a Colón, cara oeste de A. Mérida, 1892. Fotografía en Wikipedia Commons [2006] L. García.



entidad cultural y humana (véase figs. 4, 8 y 9).



Figura 3: Las carabelas, navegantes y la Virgen del Pilar. Monumento a Colón, cara sur de A. Mérida, 1892. Fotografía en Wikipedia Commons [2006] L. García.



Figura 4: A Castilla y León nuevo mundo dio Colón. Monumento a Colón, cara norte de A. Mérida, 1892. Fotografía en Wikipedia Commons [2006] L. García

Otro aspecto que podría considerarse sería que, aunque Vaquero Turcios afirmó que diseñó la estructura con la pretensión de que “los nombres y los hechos oscurecidos injustamente durante tanto tiempo figuren en su debido lugar a la vista de quien quiera mirarlos” frente a la “versión tradicional [que] ha sido siempre dada en sus recordaciones oficiales y

populares de manera deformada o mitificada” (“Hoy se inaugura la plaza del Descubrimiento”, 1977), su obra sigue significando el descubrimiento como una suerte de “destino inevitable” -expresión de Reoyo- para Castilla al incluir distintas inscripciones en el bloque que él denominó “Profecías”. Entre ellas, la ya mencionada referencia al código maya Chilam Balam que identifica a los castellanos con deidades a las que deben recibir:

“A LA DISTANCIA DE UN GRITO A LA DISTANCIA DE UNA JORNADA ESTA
YA ¡OH PADRE! RECIBID A VUESTROS HUESPEDES LOS DE ORIENTE
LOS HOMBRES BARBADOS QUE TRAEN LA SEÑAL DE KU LA DEIDAD
CHILAM BALAM DE CHUMAYEL”

Una sentencia profética de Séneca:

“VENDRAN EN LOS TARDOS AÑOS DEL MUNDO CIERTOS TIEMPOS EN
LOS CUALES EL MAR OCEANO AFLOJARA LOS ATAMIENTOS DE LAS
COSAS Y SE ABRIRA UNA GRANDE TIERRA Y UN NUEVO MARINERO
COMO AQUEL QUE FUE GUIA DE JASON Y QUE HUBO DE HOMBRE
TIPHYS DESCUBRIRA NUEVO MUNDO Y YA NO SERA LA ISLA THULE LA
POSTRERA DE LAS TIERRAS SENECA”

Y otra de San Isidoro de Sevilla:

“ADEMAS DE LAS TRES PARTES DEL MUNDO EXISTE OTRO
CONTINENTE MAS ALLA DEL OCEANO SAN ISIDORO DE SEVILLA”

El monumento de 1977 sigue concediendo el protagonismo a Castilla en el segundo conjunto al que el autor denominó “La génesis” (Gálvez, 2015), donde encontramos referencias al escudo de los Reyes Católicos, a los religiosos y a los navegantes, tal y como encontrábamos en el monumento a Colón. Sin embargo, en el último bloque, “El descubrimiento”, recupera la figura indígena representando a “esa mucha gente de la isla” que se suma a la referencia al código maya.

Además, el monumento incluye una placa de bronce conmemorativa en la que el rey de España, el alcalde de Madrid y “[...]los alcaldes de todas las capitales de las Naciones del Nuevo Mundo [...]” rinden homenaje a “[...] la gesta del descubrimiento [...]”. Si bien Vaquero Turcios afirmaba que diseñó la obra con intenciones de desmitificar los hechos, el vocabulario y la simbología no distan mucho de la columna colona del XIX (Gálvez, 2015).



Figura 5: Escudo de los Reyes Católicos. Monumento al Descubrimiento en La Génesis de J. Vaquero Turcios, 1977. Elaboración propia.



Figura 6: Los descubridores. Monumento al Descubrimiento en El descubrimiento de J. Vaquero Turcios, 1977. Elaboración propia.

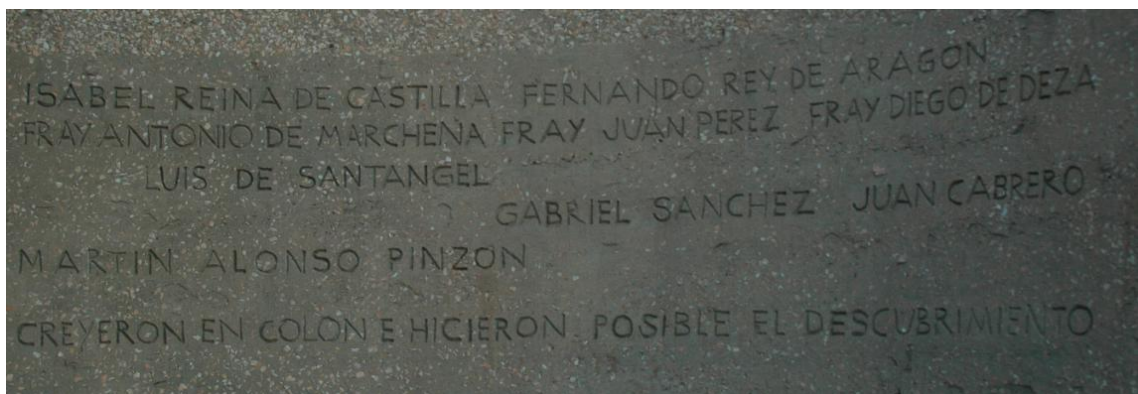


Figura 7: Partícipes del descubrimiento del Monumento al Descubrimiento en La génesis de J. Vaquero Turcios (1977) en Historia de una ruta desconocida a través de las inscripciones de los jardines del Descubrimiento de Madrid por R. Gálvez Martín, 2015, Madrid: Ab Initio. [2015] R. Gálvez Martín.



Figura 8: Muchas gentes de la isla. Monumento al Descubrimiento en El descubrimiento de J. Vaquero Turcios, 1977. Elaboración propia.

La principal diferencia entre el monumento a Colón y el monumento del descubrimiento de Vaquero Turcios de 1977 -y hacia donde debemos guiar la reflexión del alumnado- es que este último introduce la dimensión humana, al referirse y representar a la “muchacha gente de la isla”, y la dimensión cultural, al citar un extracto de Chilam Balam de Chumayel, de la América prehispánica.

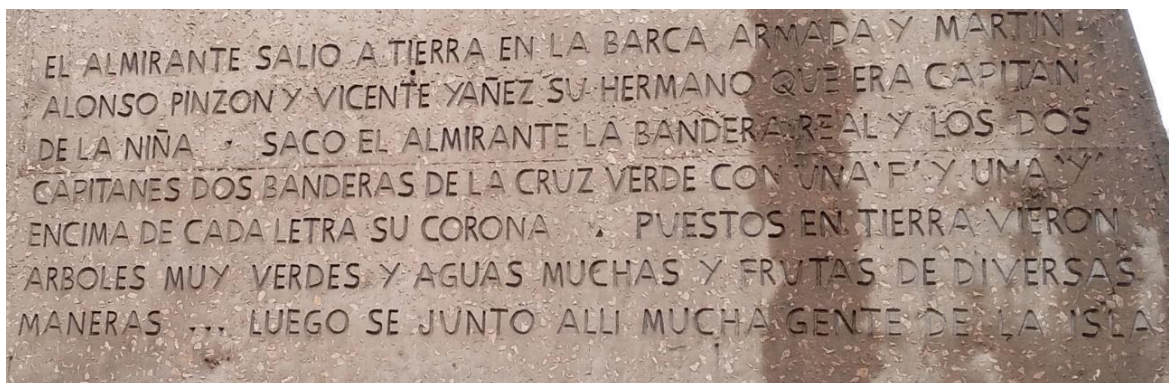


Figura 9: El descubrimiento. Monumento al Descubrimiento en El descubrimiento de J. Vaquero Turcios, 1977. Elaboración propia.

La proyección de las imágenes, acompañadas de una serie de preguntas como: ¿Cómo aparece representada América? ¿A quién se concede el protagonismo sobre el descubrimiento en este monumento? ¿Qué papel juega América en la Historia? ¿Y los “americanos”? deberían conducir al aula a una conclusión que revela el relato de los monumentos: el descubrimiento de América fue un acontecimiento histórico protagonizado por Castilla que supuso la incorporación de un nuevo continente a los dominios de la corona y donde el indígena tiene un papel secundario. No obstante, es importante practicar un ejercicio de mayéutica, saber interceptar las respuestas y las ideas que el alumnado va extrayendo y construir la conclusión desde estas, evitando amoldarlas a nuestras propias conclusiones. Pues se trata de que ellos lleguen a esta conclusión, no de que les inculquemos la nuestra.

b) Presentación del conflicto cognitivo: la pluralidad y diversidad de América.

Una vez analizado el monumento y alcanzadas las conclusiones sobre el relato que se presenta en los Jardines del Descubrimiento, nos proponemos evidenciar la pluralidad de la realidad americana y romper con la imagen homogénea de “el indio”. Para ello nos vamos a apoyar en dos recursos. El primero de ellos los mapas; el segundo, un repaso por los distintos nombres que el continente y su población han recibido.

En el caso de los recursos cartográficos partiremos de nuevo de sus propias representaciones preguntando cuántas culturas precolombinas conocen. La respuesta

de la mayoría del alumnado coincide con una representación de América habitual en los libros de texto: un continente en blanco y sin divisiones, coloreado por tres grandes manchas que se corresponden con las civilizaciones maya, azteca e inca. A partir de esta imagen (véase fig. 10), iremos complicando los mapas y mostrando la diversidad cultural introduciendo un mapa que refleje las áreas culturales de todo el continente (véase fig. 11), al que iremos sumando mapas de regiones concretas (véase fig. 12). Con la proyección de estos mapas -los cuales podemos ir comentando y citando ejemplos de algunas de sus culturas- no solo estamos evidenciando la pluralidad de las culturas precolombinas, sino que también estamos llenando un mapa que en sus representaciones estaba vacío. Al mismo tiempo debemos reforzar la idea de que estas áreas culturales son categorías que facilitan el estudio de las culturas, pero que la realidad es aún más compleja.

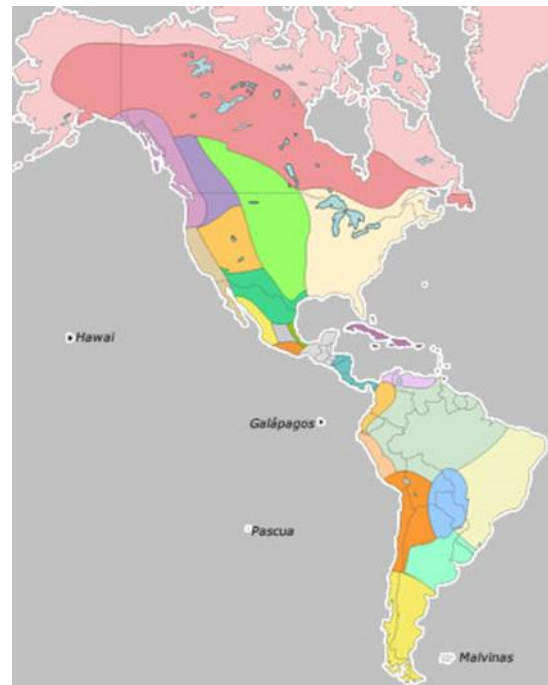


Figura 10: Ubicación de los mayas, aztecas e incas en el mapa de América. En www.mapadeamerica.net



Figura 11: Mapa de las áreas culturales de América. En www.pueblosoriginarios.com

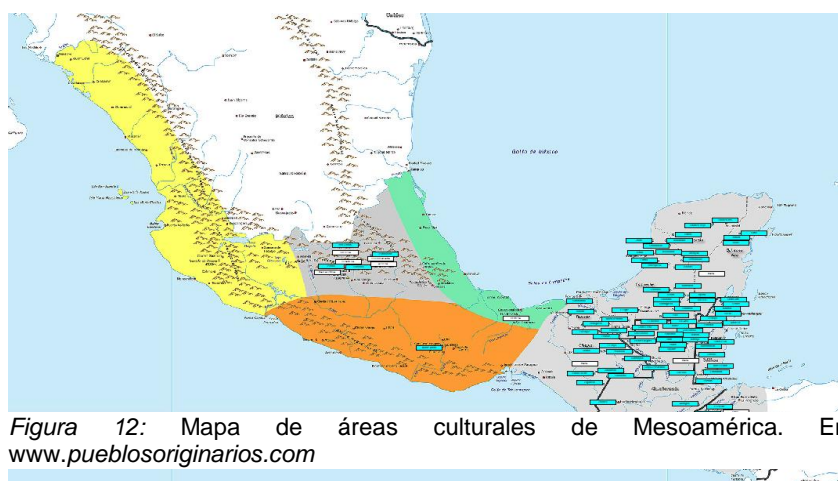


Figura 12: Mapa de áreas culturales de Mesoamérica. En www.pueblosoriginarios.com

El segundo paso en este proceso es dar nombre a esta realidad que presentamos como plural y diversa. Esto lo haremos de dos maneras. En primer lugar, proyectando una diapositiva en la que junto al concepto de “indio” aparezcan distintas realidades a las que hace mención tal y como apunta Patricia Funes (2012) (véase fig. 13). Cuanto más se profundice en cada cuestión que se aborda mejor, pues damos más entidad a las realidades que trabajamos, por ello si la ocasión lo permite no solo debemos proyectar los nombres, también sería interesante leerlos entre toda la clase e incluso indagar sobre alguno de ellos que causen curiosidad. Sin embargo, la simple

AMÉRICAS		
ABYA YALA	NUEVO MUNDO	HISPANOAMÉRICA
CEM ĀNÁHUAC	TIERRA DE GRACIA	IBEROAMÉRICA
MAYAB	ÍNSULA ATLÁNTICA	LATINOAMÉRICA
TAWANTINSUYU	TERRA NOVA	SUDAMÉRICA
PINDORAMA	INDIAS OCCIDENTALES	NORTEAMÉRICA

Figura 14: Los distintos nombres de “América”. Elaboración propia.

proyección de los nombres ya está dando evidencias de algo hasta ahora inexistente en las representaciones del alumnado.



Figura 13: Los distintos nombres de “el indio”.
Elaboración propia.

Pero además de evidenciar la pluralidad de quién ha habitado el continente, queremos hacer hincapié en cómo lo han nombrado, pues esto es revelador de la propia concepción que se tenía del mismo. Para ello y siguiendo las referencias de Funes

(2012), Miguel Rojas Mix (1997) y el trabajo dirigido por Ana Jaramillo (2017) hemos recopilado un total de dieciocho denominaciones para referirse al continente americano y que proyectaremos al alumnado (véase fig. 14). Cinco de ellas son nombres que distintas culturas indígenas utilizaron para nombrar a la tierra que habitaban *Abya Yala* en lengua guna significa “*tierra de plena madurez*”; *Cem Ānáhuac* es la denominación náhuatl con la que los mexicas se referían a su “*tierra totalmente rodeada de agua*”; los mayas se referían a *Mayab* “*tierra de unos pocos*”; los incas dominaban el *Tawantinsuyu* “*las cuatro regiones*”; y *Pindorama* es como los tupí se referían a “*la tierra buena para plantar*”. Las seis denominaciones siguientes pertenecen al siglo XVI, entre las que cabe destacar *Amerrique*, que algunos atribuyen a la lengua maya (Jaramillo, 2017: 642); otras como “Nuevo Mundo” o “Terra Nova”, enfatizan el carácter novedoso de la tierra descubierta, mientras que *Ínsula Atlántica* se refiere a la concepción insular que algunos teóricos tenían de América, mientras que “*Indias Occidentales*” distingue el nuevo continente de las Indias Orientales, a las que originalmente se pensaba que se había llegado. Mientras que las siete restantes son denominaciones de los siglos XX y XXI, que focalizan en la ascendencia cultural del continente, en su situación geográfica o en la población a la que se quiere dar protagonismo.

Es importante hacer una relación entre la diversidad de quién habitaba América y las formas de llamar al continente, pues como vemos, cada nombre expresa una percepción de este espacio y cada cultura tiene la suya propia. De este modo de nuevo subrayamos la pluralidad, al tiempo que cuestionamos América como nombre único del territorio y lo introducimos como una de las muchas concepciones que existen sobre el continente.

c) Profundización en el conflicto cognitivo: Mirar a través del otro. la perspectiva indígena del mundo colonial en el descubrimiento mutuo y la conquista cultural.

Hasta ahora nos hemos aproximado al relato monumental de Colón y su entorno, para después romper con la imagen única de América y el indio. Nuestro siguiente paso es intentar que el alumnado sea capaz de ponerse en la situación de enfrentarse, describir y significar lo desconocido; tratando de hacer un paralelismo empático con aquellos que se enfrentaron a una realidad absolutamente desconocida en el pasado. Además, en esta parte de la propuesta, pretendemos enfatizar la conquista cultural, ya que es en este aspecto donde se revelan mucho más significativas e importantes las reminiscencias y supervivencias indígenas. Todo ello lo haremos a través de tres ejercicios que describiremos a continuación y comparten la preocupación por intentar comprender la perspectiva de “el Otro”.

En el primero de estos ejercicios proyectaremos dos imágenes y pediremos al alumnado que las describan, sin darles más información. El resultado de este ejercicio es un proceso significativo, los alumnos y alumnas suelen asociar cada uno de los elementos mostrados a objetos o conceptos que ellos conocen. En el caso de la figura 15 las referencias habituales suelen ser una falda, un tocado, un collar o una diadema, aunque también es frecuente el uso de comparaciones y símiles, donde se advierte que el alumnado es consciente de que el objeto que analiza no es lo que él piensa, pero es similar y se parece a algo que conoce.

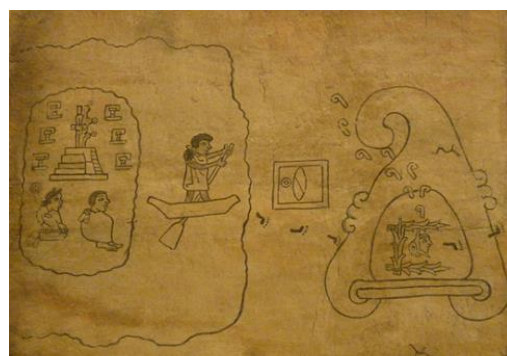
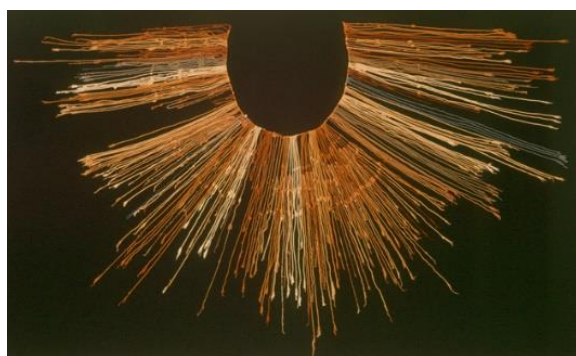


Figura 15. Quipu. Figura 16: Lámina primera de la Tira de peregrinación. Código Boturini. Museo Nacional de Antropología de México. Fotografía en WikNacional de Antropología de México. Ableiter. Fotografía en Wikipedia Commons [circa1556] Anónimo

De forma similar ocurre en la figura 16, que habitualmente definen como dibujo o mapa, en el que aparece un camino de huellas y una barca que lleva a “un horno gigante” o a lo que “se parece al cuerpo de un *Teletubbie*”.

Es interesante esta última apreciación, porque a pesar de que no saben lo que es exactamente, recurren a su propio imaginario para describirlo, tal y como sucedió en el propio siglo XVI. Y este es precisamente el siguiente paso de nuestro ejercicio. Antes de darles la respuesta sobre las imágenes proyectadas, leeremos y comentaremos dos fuentes. La primera se trata de un fragmento del diario de Colón:

“Ellos andan todos desnudos [...] también las mugeres [...] ninguno vide de edad de más de treinta años. Muy bien hechos, de muy fermosos cuerpos y muy buenas caras, **los cabellos gruessos cuasi como sedas de cola de caballo**[...] **ellos son de la color de los canarios, ni negros ni blancos** [...] Ellos no traen armas ni las conocen, porque les amostré espadas y las tomavan por el filo y se cortavan con ignorancia. [...] Yo vide algunos que tenían señales de feridas en sus cuerpos [...] y ellos me amostraron cómo allí venían gente de otras islas que estaban acerca y los querían tomar y se defendían. [...] Y creo que ligeramente se harían cristianos, que me pareció que ninguna secta tenían” Diario de Colón (Blázquez, 2005)

La segunda dos fragmentos del Códice Florentino, traducido por León-Portilla en *Visión de los vencidos*:

“[...] Sus aderezos de guerra son todos de hierro: hierro se visten, hierro ponen como capacete a sus cabezas, hierro son sus espadas, hierro sus arcos, hierro sus escudos, hierro sus lanzas. **Los soportan en sus lomos sus "venados"**. Tan altos están como los techos. Por todas partes vienen envueltos sus cuerpos, solamente aparecen sus caras. **Son blancas, son como si fueran de cal** [...]” (León-Portilla, 1985: 72).

“[...] En cuanto a sus alimentos, **son como alimentos humanos**: grandes, blancos, no pesados, **cual si fueran paja. Cual madera de caña de maíz, y como de médula de caña de maíz es su sabor**. Un poco dulces, **un poco como enmielados**: se comen como miel, son comida dulce [...]” (León-Portilla, 1985: 74).

Lo interesante de estas fuentes es que el alumnado se dé cuenta de que sus procesos de comparación y equiparación son similares a los que en el siglo XVI realizaban tanto castellanos como nativos para tratar de entender la realidad que estaban descubriendo. Por eso marcamos en negrita las comparaciones que las fuentes

realizan¹. Alcanzada esta conclusión procedemos a explicar al alumnado los objetos de las figuras 16 y 17, revelando que lo que ellos interpretaban como un elemento de atuendo u ornamento realmente se trata de un quipu, un sistema de cifrado de cuentas y relatos andinos a base de nudos, y distintos hilos con diferentes colores (Ascher, 1983; Medelius y Puente, 2004). Del mismo modo, lo que para ellos era un dibujo o mapa, realmente se trata de un fragmento de *La tira de la peregrinación* una narración escrita en náhuatl que combina ideogramas y pictogramas y que relata como el dios Huitzilopochtli -al que los alumnos han confundido con una cabeza en un horno o un *teletubbie*- ,desde la montaña encorvada de Colhuacan, ordenó a los aztecas abandonar Aztlán y partir en busca de un nuevo asentamiento, el cual identificarían cuando viesen a un águila posada en un nopal (Castañeda, 2007; Johansson, 2016).

Sin duda la tira de la peregrinación recuerda mucho a otra narración, más próxima a nosotros, se trata del éxodo de Moisés. Intentaremos que el alumnado haga esta relación por sí mismo, preguntando si les recuerda a algo o introduciendo alguna pista sobre el mismo. A partir de ahí les introduciremos otros paralelismos de la tradición mesoamericana con la tradición cristiana. En primer lugar, la creación, combinando y contrastando una cita de la biblia:

“Y dijo Dios: «Hagamos al ser humano a nuestra imagen, como semejanza nuestra, y manden en los peces del mar y en las aves de los cielos, y en las bestias y en todas las alimañas terrestres, y en todas las serpientes que serpean por la tierra” (Génesis 1:26 Versión Biblia de Jerusalén)

Con otra del Popol Vuh:

“Y dijeron los Progenitores, los Creadores y Formadores, que se llaman Tepeu y Gucumatz: "Ha llegado el tiempo del amanecer, de que se termine la obra y que aparezcan los que nos han de sustentar, y nutrir, los hijos esclarecidos, los vasallos civilizados; que aparezca el hombre, la humanidad, sobre la superficie de la tierra." Así dijeron.” Popol Vuh. Tercera Parte. Capítulo I

Del mismo modo sucederá con el diluvio, donde la versión cristiana:

“Por mi parte, voy a traer el diluvio, las aguas sobre la tierra, para exterminar toda carne que tiene hálito de vida bajo el cielo: todo cuanto existe en la tierra perecerá” (Génesis 6:17 Versión Biblia de Jerusalén)

¹ Más allá de eso además podemos explotar las fuentes para tratar otras cuestiones tangenciales como la mención a los guanches de canarias por Colón, la inexistencia de caballos en América o la creencia de que los conquistadores eran dioses y por eso se sorprenden al observar que comen como humanos.

tiene su correspondencia maya:

“En seguida fueron aniquilados, destruidos y deshechos los muñecos de palo, recibieron la muerte [...] Una inundación fue producida por el Corazón del Cielo; un gran diluvio se formó, que cayó sobre las cabezas de los muñecos de palo” Popol Vuh. Primera Parte.



Figura 17: Representación de un sacrificio humano. Ilustración en *Códice Laud. Pintura de la muerte y los destinos* por F. Anders, M. Jansen y A. Cruz Ortiz, 1994, México. [1994] Akademische Druck und Verlagsanstalt.



Figura 18: Sacrificio de Isaac. Caravaggio, 1603. Ilustración en Wikipedia Commons [1603] Caravaggio.

Capítulo III

Por último, plantearemos un último paralelismo. Preguntaremos al alumnado sobre cuál es el ritual que más se recuerda del mundo indígena. Normalmente enseguida emerge el sacrificio y/o el canibalismo. Si no podemos sonsacárselo mediante una imagen (véase fig. 17) o un texto:

“[...] eran sus fiestas solo para tener gratos a y propicios a sus dioses, sino era teniéndolos airados no (las) hacían más sangrientas; y creían estar airados cuando tenían necesidades o pestilencias [...] entonces no curaban de aplacar los demonios [...] les hacían sacrificios de personas humanas [...]” *Relación de las cosas del Yucatán* de Diego de Landa (Landa, 1985: 159)

Para posteriormente preguntarles si recuerdan algún ejemplo en el mundo cristiano de sacrificio o de canibalismo e ilustrar la respuesta con una imagen del sacrificio de Isaac (véase fig. 18) y un par de pasajes del Nuevo Testamento, donde se evidencia que el sacrificio humano y el canibalismo simbólico también está presente en la tradición judeo-cristiana:

“Mientras estaban comiendo, tomó Jesús pan y lo bendijo, lo partió y, dándoselo a sus discípulos, dijo: «Tomad, comed, éste es mi cuerpo». Tomó luego una copa y, dadas las gracias, se la dio diciendo: «Bebed de ella todos, porque ésta es mi sangre de la Alianza, que es derramada por muchos para perdón de los pecados” (Mateo 26: 26-28 Versión Biblia de Jerusalén)

“así también Cristo, después de haberse ofrecido una sola vez para quitar los pecados de la multitud, se aparecerá por segunda vez sin relación ya con el pecado a los que le esperan para su salvación” (Hebreos 9:28 Versión Biblia de Jerusalén)

Introducidas estas fuentes planteamos una serie de preguntas que invite al alumnado a reflexionar sobre las similitudes de las creencias religiosas: ¿Qué importancia creéis que tiene la religión? ¿Fue importante para el proceso de conquista? ¿En qué sentido? ¿Cómo creéis que se dieron cuenta de estas similitudes? ¿Qué personajes del mundo castellano cobrarían especial protagonismo? Nuestro objetivo aquí es múltiple. En un primer momento, nos sirve para que los alumnos observen la existencia de unas creencias prehispánicas, la existencia de una cultura y una forma de entender el mundo previas a la llegada europea. Pero, además, por otro lado, podemos introducir las dificultades que los castellanos tendrían para evangelizar a los nativos, y la aparición de los extirpadores de idolatrías aquellos misioneros que se dedicaron al estudio de las culturas prehispánicas para facilitar la labor evangelizadora y vieron en las creencias indígenas ciertos paralelismos que podían utilizar (Gareis, 2004; Cattán, 2014).

El último de los ejercicios que proponemos para provocar un conflicto cognitivo combina elementos de los dos anteriores. Por un lado, de nuevo tendrán que enfrentarse a una representación que les es desconocida cuando les proyectemos la Virgen del Cerro exenta de elementos europeos (véase fig. 19). En esta imagen el alumnado reconoce los elementos que se representan: un hombre, el sol, la luna y una montaña, pero desconocen el simbolismo de estos en el mundo incaico. Al proyectar la imagen original (véase fig. 20), ya se reconoce el poder divino en la trinidad, el espiritual en el papa, el terrenal en el rey y la adoración a la Virgen (Gisbert, 2010)².

Tras esta revelación compartiremos con ellos esta descripción de la adoración de la Pachamama:

² Este ejercicio puede realizarse de forma similar utilizando el paralelismo existente entre Tonatzin, la diosa madre mexicana y la Virgen de Guadalupe.

“También adoran y mochan a la tierra, la qual llaman pachamama y chucomama [...] y por esto la mochan y porque le de fuerças y porque le de el maíz, y porque no se canse y porque quando la labran no se les quiebren sus palos y arados y esto hazen donde quiere que se les antoja, hazen las fiestas acostumbradas” *Relación de la religión y ritos del Perú*, Bernabé Cobo, siglo XVII (Cobo, 1964)

El objetivo es que ellos mismos lleguen a la conclusión de que el cuadro está lanzando el mismo mensaje con dos códigos diferentes: uno de tradición incaica y otro de tradición europea, para ello la pregunta de ¿Por qué la Virgen ocupa el lugar de la montaña? Tras haber leído el texto será suficiente, a raíz de esta equivalencia Pachamama-Virgen podemos ir sacando el resto que el sol y la luna representan las divinidades incaicas Inti y Quilla y que el hombre al pie de la montaña es un líder inca (Gentile, 2012; Gisbert, 2010: 177). En definitiva, la religión y la cultura original se usan como transmisor y traductor de los referentes católicos para la población andina del XVII.

Para la reflexión final de este ejercicio se proyectará un video de Bolivia en la actualidad, que refleja el sincretismo religioso que persiste aún hoy. En él se ve como creyentes practican rituales y ofrendas a la Pachamama y posteriormente van a la iglesia a

Figura 20: Virgen del cerro. Anónimo. S.XVII. Museo de la Moneda. Potosí. 2010. Ilustración en T. Gisbert, 2010, El cerro de Potosí y el dios Pachacámac. Chungara. Revista de antropología chilena [2010] T. Gisbert.

oír misa y venerar a la Virgen (Bolivia: la celebración de la Pachamama, 2019). Sobre este video se pueden lanzar preguntas, en primer lugar, para que el alumnado extraiga la información: ¿Qué hacen las personas del video? ¿A quién adoran? ¿Es una práctica católica habitual? Posteriormente con la intención de generar debate y una reflexión sobre los procesos culturales de la conquista ¿Cómo interpretáis las celebraciones actuales con respecto a todo lo que hemos visto? ¿Podemos hablar entonces de una conquista de América? ¿Se impuso la cultura castellana? ¿Sobrevivió la cultura andina? En este momento se pueden recuperar algunas fuentes, como el testimonio de Bernabé Cobo o el cuadro de la virgen del cerro. La idea es que aquí reflexionen sobre el hibridismo cultural y el mestizaje y que comprendan que la realidad americana post-conquista es una realidad nueva, que tomará elementos castellanos e indígenas configurando lo que conocemos como América.

d) *Relación pasado-presente: reflexión sobre hechos del presente que tienen su origen en las representaciones sociales*

La última parte de nuestra propuesta se centra en la conexión del pasado con el presente, con el objetivo de que el alumnado reflexione sobre los usos de la historia en la actualidad, pero también para que reflexione sobre la importancia de conocer la misma. Bien es cierto que la última parte del ejercicio anterior ya implicaba una conexión pasado-presente; no obstante, vamos a ofrecer otras dos alternativas que, en nuestro caso, siempre se han llevado al aula a modo de debate, pero que puede adoptar diferentes modalidades, como una reflexión personal. A pesar de ello, creemos que un tratamiento colectivo de estas cuestiones ofrece resultados más interesantes.

La primera de las propuestas gira en torno a las conmemoraciones del 12 de octubre y los distintos significados que se le otorgan. Para ello contrastamos el tradicional desfile de las Fuerzas Armadas en Madrid con otros alternativos como el del pasado 12 de octubre que recorrió Madrid bajo el lema "Nada que celebrar, descolonicémonos" (Barranco, 2018). A los desfiles podemos sumar la contraposición de dos monumentos a Colón, el primero el de Madrid que ya hemos analizado; el segundo el que se ubicaba en el Paseo Colón de Caracas (véase fig. 21), el cual pasó a llamarse Paseo de la Resistencia Indígena y una estatua del cacique Guaicaipuro (véase fig. 22) sustituyó a la del enjuiciado y derribado Colón (Hurtado, 2007). Estos ejemplos acompañados de preguntas como ¿Qué se celebra el 12 de octubre? ¿Qué significado tiene celebrar la fiesta nacional el mismo día que Colón llegó a América? ¿Tiene sentido celebrar la resistencia indígena? ¿Es necesario retirar las estatuas a Colón? ¿Debemos asumir la responsabilidad histórica de lo sucedido durante la conquista? Generarán distintas reacciones sobre como celebramos el pasado y qué sentido le damos en la actualidad. También invita a reflexionar y diferenciar entre los juicios a la Historia y los juicios sobre los usos (y abusos) que se hacen de esta.

El siguiente ejercicio de relación pasado-presente que proponemos se centra en la conquista cultural y usa como herramienta dos textos para generar el debate. El primero de ellos es uno que tomamos de Eduardo Galeano:

“En 1492, los nativos descubrieron que eran indios, descubrieron que vivían en América, descubrieron que estaban desnudos, descubrieron que existía el pecado, descubrieron que debían obediencia a un rey y a una reina de otro

mundo y a un dios de otro cielo, y que ese dios había inventado la culpa y el vestido y había mandado que fuera quemado vivo quien adorara al sol y a la luna y a la tierra y a la lluvia que la moja” *Los hijos de los días*, Eduardo Galeano (2012)

El análisis de este texto tiene como propósito que el alumnado se dé cuenta de que el uso de los conceptos europeos “indios”, “América”, “desnudos”, etc. son los que están construyendo el relato. Los castellanos, narraron el descubrimiento y la conquista desde su percepción del mundo y finalmente los nativos acabaron por adoptarla -no sin modificaciones. Alcanzada esta conclusión introduciremos un nuevo texto, este de elaboración propia:

“En 2018 los españoles descubrieron que no eran empleados, sino **staff**, que su jefe era su **manager**. Descubrieron que su amor platónico era su **crush** y que no marujeaban, **shipeaban**. Los españoles descubrieron que su referente era una **influencer** (que no era interesante, sino **cool**) y que no se reían con “j” (jajajajaja) sino con “h” (**hahahaha**). Los españoles descubrieron que no leían libros electrónicos, ni mandaban correos electrónicos a través de sus teléfonos inteligentes, sino que leían **ebooks** y mandaban **emails** con sus **smartphones**. Los españoles descubrieron que no sufrían acoso, sino que les hacían **bullying**. Tampoco la cagaban, sino que se marcaban un **fail**. Por último, los españoles descubrieron que para ser tendencia no podían comer magdalenas, porque lo **trendy** es comerse un **muffin** (y si es del **Starbucks** mejor)”

Este texto nace de una reflexión a raíz de una frase del cantautor Paco Ibáñez quien, en 2013 en un concierto en Donostia, afirmó que los estadounidenses “nos invaden palabra a palabra” y por eso él renegaba de los anglicismos. Más allá de los posicionamientos políticos antiimperialistas de Ibáñez, es cierto que cada vez más los anglicismos se introducen en nuestro día a día, con más intensidad incluso entre nuestros alumnos. Es evidente que no puede trazarse un paralelismo con la conquista cultural de los religiosos castellanos en los siglos XVI y XVII, pero sin duda vivimos una transformación cultural, que se introduce a través de películas, series, videojuegos, productos comerciales y prácticas laborales. Al aplicar este ejercicio en el aula, la primera reacción del alumnado fue sonreírse, sentirse identificado y admitir el uso de estas palabras. Sin embargo, ante la pregunta de ¿Nos están conquistando culturalmente? Rápidamente emergió una actitud defensiva: “bueno, tenemos libertad para usarlas”, “nadie nos obliga”; eludiendo la realidad de que la cultura anglosajona se está introduciendo en la nuestra. No obstante, también hubo reacciones que

defendían la transformación de lo anglosajón como una forma de hacerlo nuestro: la conjugación de los verbos en formas castellanas (*whatsappear, googlear*), una pronunciación propia ([wi.fi] frente a [wai.fai] para WiFi). E incluso parte del alumnado admitió que quizá si nos estaban conquistando y habría que resistirse y combatirlo, mientras que algunos afirmaban que no se podía evitar. El objetivo de este ejercicio es precisamente el de observar, las distintas reacciones que existen ante una “intrusión cultural”: negación, asimilación, transformación y resistencia y que fruto de estas actitudes el resultado de este choque cultural será una realidad distinta. De nuevo, de algún modo, retomamos el ejercicio de que el alumnado se ponga en el papel de “el Otro”, para que pueda analizar los procesos que trabajamos desde la experiencia propia.

1. Referencias bibliográficas

- Abascal Altuzarra, F., Adiego Sancho, P. y Caballero, J.M. (2015). *Geografía e Historia 3 ESO. Volumen 2. Historia*. Madrid, España: Santillana.
- Anders, F., Jansen, M. y Cruz Ortiz, A. (1994). *Códice Laud. Pintura de la muerte y los destinos*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Andrés Ordax, S., González Tojeiro, C., Mogollón Can-Cortés, P. y Navareño Mateos, A. (1992). *Testimonios artísticos de Medellín*. Mérida, España: Editora Regional de Extremadura.
- Aróstegui Sánchez, J., García Sebastián, M., Gatell Arimont, C., Palafox Gamir, J. y Risques Corbella, M. (2014). *Historia de España*. España: Vicens Vives.
- Ascher, M. (1983). The Logical-Numerical System of Inca Quipus. *Annals of the History of Computing*, 5 (3), 268-278.
- Assadourian, C. S. (1972). Integración y desintegración regional en el espacio colonial. Un enfoque histórico. *EURE, Revista Latinoamericana de Estudios Urbano-Regionales*, 2 (4), 11-24.
- _____ (1973). Modos de producción, capitalismo y subdesarrollo en América Latina. *Cuadernos de pasado y presente*, (40), 47-82.
- _____ (1978). La producción de la mercancía dinero en la formación del mercado interno colonial (siglos XVI-XVII). *Revista Economía*, 1 (2), 9-56.
- Ayén Sánchez, F. J. (2015) *Geografía e Historia 3 ESO. Historia moderna*. San Fernando de Henares, España: Oxford Educación.
- Barranco Riaza, F. (12 de octubre de 2018). El otro 12 de octubre recorre Madrid: «Nada que celebrar, descolonicémonos» *El Diario.es*. Recuperado de <https://www.eldiario.es/>
- Barreiro, A. y Sarti, M. (2014). Comprensión moral de la Conquista de América: Creencia en un mundo justo y narrativas históricas. *Propuesta Educativa*, (41), 74-80.
- Bernand, C y Gruzinski, S. (1996). *Historia del Nuevo Mundo*. Ciudad de México,

México: Fondo de Cultura Económica.

- Blanco Andrés, R., y González Clavero, M. (2016). *Historia de España*. Madrid, España: Editex
- Blázquez, G. (Ed.) (2005). *Diario de Colón. Libro de Primera Navegación y Descubrimiento de Indias*. Madrid, España: Guillermo Blázquez.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, España: Akal.
- Burgos Alonso, M. y Muñoz-Delgado, M.C. (2015). *Geografía e Historia 3 ESO. Unidades de 1 a 3*. Madrid, España: Anaya.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto*. Barcelona, España: Cultura Libre.
- _____ (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona, España: Paidós.
- _____ (2010). *Hibridismo cultural*. Madrid, España: Akal.
- Campos Pérez, L. (2010). La imagen del indio en la construcción histórico-cultural de la identidad. Estudio comparado de su representación iconográfica en los manuales escolares de México y España (1940-1945). *Memoria y Sociedad* 14, (28), 107-124.
- Carretero, M. Y Kriger, M. (2008). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el "Descubrimiento" de América. *Cultura y Educación*. 2, (20), 229-242.
- Carretero, M. Y González, M.F. (2008). Aquí vemos a Colón llegando a América. Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas de América. *Cultura y Educación*. 2, (20), 217-227.
- Castañeda de la Paz, M. (2007). La tira de la peregrinación y la ascendencia chichimeca de los tenochca. *Estudios de cultura Náhuatl*. (38), 183-212.
- Cattan, M. (2014). Fray Ramón Pané, el primer extirpador de idolatrías. *Alpha* (39), 37-56.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona, España: Gedisa.
- Chaunu, P. (1984). *Conquista y explotación de los nuevos mundos*. Barcelona, España: Clío.
- Cobo, B. (1964). *Historia del Nuevo Mundo*. Madrid, España: Editorial Atlas.
- Correia, A. (12 de octubre de 2016) El martirio de la estatua de Colón de Plaza Venezuela en *El estímulo*. Recuperado de <http://elestimulo.com>
- Dos Santos, T. (1973). The Structure of Dependence. *The American Economic Review*. 60, (2), 231-236.
- Elliot, J.H. (1990). *El Conde-Duque de Olivares. El político en una época de decadencia*. Barcelona, España: Crítica.
- _____ (2006). *Imperios del mundo atlántico: España y Gran Bretaña en América (1492-1830)*. Madrid, España: Taurus.
- Fundación para la protección y defensa del patrimonio cultural de Caracas (1 de agosto de 2017) Paseo de la Resistencia Indígena. Visítalo... [Actualización de estado de Twitter]. Recuperado de

<https://twitter.com/patrimonioccs/status/892421400782397442>

- Funes, P. (2012). América Latina. Los nombres del Nuevo Mundo. *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo*. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología de la Nación. Buenos Aires. 1-16.
- Furtado, C. (1973). "The Concept of External Dependence in the Study of Underdevelopment". En C. Wilber (Ed.) *The Political Economy of Development and Underdevelopment* (pp. 118-123) Nueva York, Estados Unidos: Random House.
- Galeano, E.H. (2010). *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid, España: Siglo XXI.
- _____ (2012) *Los hijos de los días*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Gálvez Martín, R. (2015). Historia de una ruta desconocida a través de las inscripciones de los jardines del Descubrimiento de Madrid. *Ab Initio* (Extraordinario 3), 7-71.
- García De Cortázar, F., Donézar, J., Valdeón, J., Val, M. I., Cuadrado, M. y Gamazo, A. (2016). *Historia de España*. Madrid, España: Anaya.
- García Sánchez, F. (1992). *El Medellín extremeño en América*. Medellín, España: Gráficas Sánchez Trejo.
- Gareis, I. (2004). Extirpación de idolatrías e identidad cultural en las sociedades andinas del Perú virreinal (siglo XVII). *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 18, (35), 262-282.
- Garrote, J. (Ed.). (2012). *Popol Vuh*. Madrid España: Mestas.
- Gentile Lafaille, M. (septiembre de 2012). Pachamama y la coronación de la Virgen-Cerro. Iconología, siglos XVI a XX. *Advocaciones Marianas de Gloria*. En SIMPOSIUM. XX Edición, pp. 1141-1166. San Lorenzo del Escorial, España.
- Gisbert, T. (2010). El cerro de Potosí y el dios Pachacámac. *Chungara. Revista de antropología chilena*. (1), 42, 169-180.
- Gruzinski, S. (1991). *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México Español S.XVI-XVIII*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1994a). *El águila y la sibila: frescos indios de México*. Barcelona, España: Moleiro.
- _____ (1994b). *La guerra de las imágenes. De Cristobal Colón a "Blade Runner" (1492-2019)*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2000) *El pensamiento mestizo*. Barcelona, España: Paidós.
- _____ (2018) *¿Para qué sirve la historia?* Madrid, España: Alianza Editorial.
- Frank, A. G., Cockfort, J. D. y Johnson, D.L. (1970). *Economía política del subdesarrollo en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Signos.
- Guzmán Vázquez, D. (2013). La historia cultural como representación y las representaciones de la historia cultural. *Cuadernos de Historia Cultural. Revista de Estudios de Historia de la Cultura, Mentalidades, Económica y Social*. (2), 16-27.
- "Hoy se inaugura la plaza del Descubrimiento" (15 de mayo de 1977). *El País*.

Recuperado de <https://elpais.com/>

- Hurtado, S. (2007). El 12 de octubre de 2004: Reflexiones sobre el derribamiento de la estatua de Cristóbal Colón. *Presente y Pasado. Revista de Historia*. (23), 107-126.
- Jaramillo, A (Coord.) (2017). *Atlas Histórico de América Latina y el Caribe. Aportes para la descolonización pedagógica y cultural*. Universidad Nacional de Lanús. Recurso en línea: <http://atlaslatinoamericano.unla.edu.ar>
- Johansson, P (2016). La imagen de Aztlan en el Códice Boturini. *Estudios de cultura Náhuatl*. (51), 241-273.
- Landa, D. (1985). *Relación de las cosas de Yucatán*. R. Miguel (Ed.). Madrid, España: *Historia* 16. Madrid.
- Lázaro Arbués, M., Buzo Sánchez, I., Araujo Ponciano, J. y Tébar Arjona, J. (2015) *Geografía e Historia 3 ESO*. Madrid, España: SM.
- León-Portilla, M. (1985) *Visión de los vencidos*, Madrid, España: *Historia* 16.
- Marini, R. M. y Millán, M.(coords.). (1995). *La teoría social latinoamericana. La centralidad del marxismo*. Ciudad de México, México: El Caballito, 3.
- Medelius, M. y Puente Luna, J.C. (2004). Curacas, bienes y quipus en un documento toledano (Jauja, 1570). *Revista Histórica*. 8, (2), 35-82.
- Murra, J. (1975). *Formaciones económicas y políticas del mundo andino*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- _____ (1978). *La organización económica del Estado Inca*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- O’Gorman, E. (1958). *La invención de América: el universalismo de la cultura de Occidente*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Parker, G. (1996), “Felipe II y el legado de Cristóbal Colón”, En R. Villari y G.Parker. *La política de Felipe II. Dos estudios* (pp. 53-105). Valladolid, España: Síntesis.
- _____ (1998), *La gran estrategia de Felipe II*. Madrid, España: Alianza.
- _____ (2010), *Felipe II. La biografía definitiva*. Barcelona, España: Planeta.
- Pereira Castañares, J. y Mata Carrasco, A. (2016). *Historia de España*. Madrid, España: SM.
- Pérez Garzón, J. S., Manzano Moreno, E., López Facal, R. y Rivière Gómez, A. (2000). *La gestión de la memoria: la historia de España al servicio del poder*. Barcelona, España: Crítica.
- Prieto Prieto, J. (2016). *Historia de España*. España: Bruño.
- Reyero, C. (1999). *La escultura conmemorativa en España. La edad de oro del monumento público. 1820-1914*. Madrid, España: Cátedra.
- Rojas Mix, M. (1997) *Los cien nombres de América. Eso que descubrió Colón*. Costa Rica: Lumen.
- Salvador Prieto, S. (1990). *La Escultura Monumental En Madrid: Calles, Plazas Y Jardines Públicos (1875-1936)*. Madrid, España: Alpuerto.
- Samino, P.D. (5 de febrero de 2013) “Inaugurada en Cuacos de Yuste una monumental escultura de Carlos V” *Hoy*. Recuperado de <https://www.hoy.es/>

- Stradling, R. (1988), *Felipe IV y el gobierno de España (1621-1665)*. Madrid, España: Cátedra.
- Varón Gabai, R. (2006). La Estatua de Francisco Pizarro en Lima. Historia e identidad nacional. *Revista de Indias*, 66, (236), 217-236.
- Venegas Ramos, A. (2018). *Uncharted: el peso de la Historia*. España: Héroes de Papel.
- Villari, R. y Parker, G. (1996). *La política de Felipe II. Dos estudios*. Valladolid, España: Síntesis.
- V.V.A.A. (2009). *Biblia de Jerusalén*. Bilbao, España: Descleé de Brouwer.
- Wilber, C. (Ed.) (1973). *The Political Economy of Development and Underdevelopment*. Nueva York, Estados Unidos: Random House.
- Wolf, E. (1967). *Pueblos y culturas de Mesoamérica*. Ciudad de México, México: Ediciones Era.
- _____ (1987) *Europa y la gente sin historia*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Zavala, I.M. (1992). *Discursos sobre la "invención de América"*. Ámsterdam, Holanda: Ropodi.

- **Referencias de videojuegos**

- Age of Empires II: The Conquerors*. (2000) Ensemble Studios.
- American Conquest*. (2003) GSC Game World.
- Broken Sword II: The Smoking mirror*. (1997) Revolution Software.
- Europa Universalis IV*. (versión 1.28.2, 2013) Paradox Development Studio.
- Uncharted: Drake's Fortune*. (2007) Naughty Dog.

- **Referencias filmográficas**

- COLL, J. (director). (1971) *La Araucana. La conquista de Chile*. [Cinta cinematográfica]. Chile: Lautaro Films / MGB Cinematografica / Paraguas Films S.A.
- Davey, B., Dowd, N. (productores) y Gibson, M. (director). (2006) *Apocalypto* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Touchstone Pictures / Icon Productions.
- Díaz Yanes, A. (director). (2017) *Oro* [Cinta cinematográfica]. España: Sony Pictures Entertainment.
- Domingo, A. (productor) y Carrasco, S. (director). (1998) *La otra conquista* [Cinta cinematográfica]. México: Carrasco, Domingo Films / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

- Fullmer, R. (productor) y Dindal, M. (director). (2000) *The Emperor's New Groove* [Animación]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Ghia, F., Puttnam, D. (productores) y Joffé, R. (director). (1986) *The Mission* [Cinta cinematográfica]. RU: Warner Bross.
- Golbacas, A. (productor) y Scott, R. (director). (1992) *1492: The Conquest of Paradise* [Cinta cinematográfica]. Reino Unido: Cyrk / Légende Films / Due West / France 3 Cinéma / Société des Etablissements L. Gaumont.
- Gómez Montero, A. V. (productor) y Saura Atarés, C. (director). (1988) *El Dorado* [Cinta cinematográfica]. España: Canal+ / Chrysalide Film / Compañía Iberoamericana de TV / France 3 Cinéma / RAI/ SACIS / TVE / UGC.
- Herzog, W. (productor y director). (1972) *Aguirre der Zorn Gottes* [Cinta cinematográfica]. RFA: Werner Herzog Filmproduktion.
- McLean, B. (productora) y Webb, R. (director). (1955) *Seven cities of gold* [Cinta cinematográfica]. EE. UU: 20th Century Fox.
- Mora Catlett, J. (director). (2006) *Eréndira, ikikunari* [Cinta cinematográfica]. México: Eréndira Producciones / CUEC / Foprocine / IMCINE.
- Orduña, J. (director). (1951) *Alba de América* [Cinta cinematográfica]. España. CIFESA.
- Prior, J., Langerica, J. (productores) y Mora Catlett, J. (director). (1991) *In Necuepaliztli in Aztlan* [Cinta cinematográfica]. México: Cooperativa José Revueltas / Dirección de Actividades Cinematográficas de la UNAM / Fondo de Fomento a la Calidad Cinematográfica / Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE) / Producciones Volcán S.A. de C.V.
- Sisk, R. (productor) y Lerner, I. (director). (1969) *The Royal Hunt of the Sun* [Cinta cinematográfica]. EE. UU/RU: The Rank Organisation / Cinema Center Films.
- Trotti, L., Zanuck, D. (productores) y King, H. (director). (1947). *Captain from Castile* [Cinta cinematográfica]. EE. UU: 20th Century Fox.

- Referencias de imágenes y vídeos

- Figura 1: García, L. (2006) *Colón y la reina Isabel. Monumento a Colón, cara oeste de A. Mérida, 1892*. [Fotografía] en Wikipedia Commons. En línea en: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_\(Madrid\)_02.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_(Madrid)_02.jpg)
- Figura 2: García, L. (2006) *Colón y fray Diego Deza. Monumento a Colón, cara este de A. Mérida, 1892*. [Fotografía] en Wikipedia Commons. En línea en: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_\(Madrid\)_04.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_(Madrid)_04.jpg)
- Figura 3: García, L. (2006) *Las carabelas, navegantes y la Virgen del Pilar. Monumento a Colón, cara sur de A. Mérida, 1892*. [Fotografía] en Wikipedia Commons. En línea en:

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_\(Madrid\)_03.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_(Madrid)_03.jpg)

Figura 4: García, L. (2006) *A Castilla y León nuevo mundo dio Colón. Monumento a Colón, cara norte de A. Mérida, 1892*. [Fotografía] en Wikipedia Commons. En línea en:

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_\(Madrid\)_05.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_a_Col%C3%B3n_(Madrid)_05.jpg)

Figura 5: Pozo Serrano, N. (2018) *Escudo de los Reyes Católicos. Monumento al Descubrimiento en La Génesis de J. Vaquero Turcios, 1977*. [Fotografía] Elaboración propia.

Figura 6: Pozo Serrano, N. (2018) *Los descubridores. Monumento al Descubrimiento en El descubrimiento de J. Vaquero Turcios, 1977*. [Fotografía] Elaboración propia.

Figura 7: Gálvez Martín, R. (2015) *Macro Central Derecho, La Génesis*. [Fotografía] en Historia de una ruta desconocida a través de las inscripciones de los jardines del Descubrimiento de Madrid por R. Gálvez Martín, 2015, Madrid: Ab Initio. En línea en <http://www.ab-initio.es/wp-content/uploads/2015/11/01-COLON.pdf>

Figura 8: Pozo Serrano, N. (2018) *Muchas gentes de la isla. Monumento al Descubrimiento en El descubrimiento de J. Vaquero Turcios, 1977*. [Fotografía] Elaboración propia.

Figura 9: Pozo Serrano, N. (2018) *El descubrimiento. Monumento al Descubrimiento en El descubrimiento de J. Vaquero Turcios, 1977*. [Fotografía] Elaboración propia.

Figura 10: Ubicación de los mayas, aztecas e incas en el mapa de América [Mapa] en www.mapadeamerica.net. En línea en: <http://mapadeamerica.net/ubicacion-de-los-mayas-aztecas-e-incas-en-el-mapa-de-america>

Figura 11: Mapa de las áreas culturales de América [Mapa] en www.pueblosoriginarios.com. En línea en: <https://pueblosoriginarios.com/>

Figura 12: Mapa de las áreas culturales de Mesoamérica [Mapa] en www.pueblosoriginarios.com. En línea en: <https://pueblosoriginarios.com/mapas/meso.html>

Figura 13: Pozo Serrano, N. (2018) *Los distintos nombres de “el indio”*. [Diapositiva] Elaboración propia.

Figura 14: Pozo Serrano, N. (2018) *Los distintos nombres de “América”* [Diapositiva] Elaboración propia.

Figura 15: Ableiter, C. (2007) *Quipu de la colección del Museo Arqueológico Rafael Larco Herrera de Lima, Perú*, [fotografía] en Wikipedia Commons. En línea en https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Inca_Quipu.jpg

Figura 16: Anónimo (1556) *Lámina primera de la Tira de peregrinación. Códice Boturini*. Museo Nacional de Antropología de México, [fotografía] en Wikipedia Commons. En línea en <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tira-1.jpg>

Figura 17: Akademische Druck und Verlagsanstalt (1994) Representación de un sacrificio humano [ilustración] en *Códice Laud. Pintura de la muerte y los destinos* por F. Anders, M. Jansen y A. Cruz Ortiz, 1994, México.

Figura 18: Caravaggio (1603) Sacrificio de Isaac [ilustración] en Wikipedia Commons

Figura 19: Pozo Serrano, N. (2018) *Virgen del cerro modificada* [Ilustración] Elaboración propia.

Figura20: Gisbert, T. (2010) *Virgen del cerro. Anónimo. S. XVII. Museo de la Moneda. Potosí. [ilustración]* en T. Gisbert, 2010, El cerro de Potosí y el dios Pachacámac. *Chungara. Revista de antropología chilena*.

Figura 21: Correia, A. (2016) *Monumento a Colón. Paseo de la Resistencia Indígena. Caracas*, [fotografía] en A. Correia, 12 de octubre de 2016, El martirio de la estatua de Colón de Plaza Venezuela en *El estímulo*.

Figura 22: Fundación para la Protección y Defensa del Patrimonio Cultural de Caracas (2017) *Monumento a Guaicaipuro. Paseo de la Resistencia Indígena. Caracas*, [fotografía] en Fundación para la Protección y Defensa del Patrimonio Cultural de Caracas, 1 de agosto de 2017, Twitter.

Pozo Serrano, N. (11 de abril de 2019) Bolivia: la celebración de la Pachamama. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vJv7bRpD5DE&feature=youtu.be>